

Le français, un pont vers le monde...

Actes du XVe Congrès National
des Professeurs de Français

Viviana Basano

Griselda Feldmann

—

COMPILATRICES



UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS

Universidad Nacional del Litoral

Le français, un pont vers le monde? : Actes du XVe Congrès National des Professeurs de Français / compilado por Viviana Graciela Basano ; Griselda Iris Feldmann. - 1a ed. - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-262-3

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Basano, Viviana Graciela, comp. II. Feldmann, Griselda Iris, comp. III. Título.

CDD 440.7

Le français, un pont vers le monde...

Actes du XVe Congrès National des Professeurs de Français

Autoridades

Rector UNL
Enrique Mammarella

Decana FHUC
Laura Tarabella

Vicedecano FHUC
Daniel Comba

Comité Organisateur
Présidente
Mme Silvia Zenarruza de Clement

Secrétaire générale
Mme Roxana Polit

Secrétaires adjointes
Mme María Inés Irigoyen
Mme Agustina Mai

Coordinatrices Comité Académique
Mme Viviana Basano
Mme Griselda Feldmann

Coordinatrices Comité Culturel
Mme Carolina Cano
Mme Angelina Cerf
Mme Sofia Doumani
Mme Jesica Michellod

Coordinatrices Comité des Finances
Mme Viviana Basano
Mme Lidia Basualdo
Mme María Cristina Sirna
Mme Erica Hümöller

Coordinatrices Comité de Logistique

Mme Lidia Basualdo

Mme Marcela Batres

Mme Rosana Rodríguez

Coordinateurs “Rencontre Étudiants”

M. Marcelo Capello

Mme Anabel Machado

Mme Sonia Madeo Ale

Mme Erica Hümöller

Comité de lecture

Mme Viviana Basano

Mme Marcela Batres

Mme Mariel Buscaglia

Mme Mariana Canello

M. Marcelo Cappello

M. Diego Chotro

Mme Marcela Di Berardino

Mme Griselda Feldmann

Mme Liliana Fraire

Mme Claudia Gaiotti

Mme Ana María Gentile

Mme Estela Klett

Mme María Marta Ledesma

Mme Sonia Madeo Ale

Mme Rosana Pasquale

Mme Raquel B. Pastor

Mme Roxana Polit

Mme María Leonor Sara

Mme Griselda Sassola

Mme María Cristina Sirna

Mme Mónica Vidal

Mme María Elena Villecco

Mme Rosa Werner



Le français, un pont vers le monde

XV^{ème} Congrès National des Professeurs de Français

SANTA FE | DU 12 AU 14 JUIN 2019

ORGANISÉ PAR



Sommaire

Introduction

Axe 1 | Le FLE dans le système éducatif argentin

1. Le FLE dans le système éducatif argentin face aux langues additionnelles

Estela Klett

2. Compétences et production scientifique en FLE des enseignants-chercheurs à l'UNT

Raquel Beatriz Pastor et Nélide Ángela Sibaldi

3. La situation du français dans les Sciences de la Santé: le cas de biochimie

Mónica Eugenia Ponce de León et Lucila María Cabrera

4. Planifier par Projets: défi ou possibilité?

María Angelina Cerf et Ana Laura Montpellier

Ateliers

5. Mieux comprendre et mieux vivre le travail de professeur de FLE en Argentine

Eric Lahille

6. L'éducation sexuelle en classe de FLE

José Ignacio Castillo

Axe 2 | 1. Langue française: objet d'étude

1. Participe présent et gérondif: des liaisons dangereuses

María Marta Ledesma et Roberto Lencinas

2. Émergence d'un nouvel emploi prépositionnel: le cas de crier sur + nom animé

Patricia C. Hernández

3. Phonétique française et interculturalité: une approche possible à travers les TICE

María Lorena Sierra Ibañez

Axe 2 | 2. Langue française: perspectives didactiques

1. Plurilinguisme dans la formation initiale des enseignants des DNL: le rôle des connaissances préalables

Equipe PLURI.DOC (Groupe de recherche et de formation des Disciplines Non Linguistiques et Langues Étrangères) Mónica Vidal et Néstor Pievi

2. Quel matériel vidéo pour le FOU/FOS? Analyse des vidéos de transmission de connaissances

Teresa A. Acuña

3. De la caractérisation du discours académique oral a la proposition didactique pour la classe de FOU

Susana Lestani et Gabriela Pujol

4. Le livre album, un lieu d'interactions? Présentation d'un projet interdisciplinaire et recommandation de quelques albums

María de la Paz Espinosa Alonso

5. Proposition didactique de la pédagogie par projet

Alejandrina Maraschio

6. Atelier DELF à l'école...cinq ans déjà!

María Cristina Sirna

7. La classe virtuelle de FLE

Erica Hümöller

8. Le français de référence est-il toujours oxyton?

Karina Ibáñez

9. La modalisation dans le texte argumentatif

Ana Inés Alba Moreyra et Ana Ferreira Centeno

10. Travailler l'écriture créative en classe de FLE

Julia Fucek

11. L'évaluation de la compréhension textuelle: quelques remarques réalisées face au non-respect des consignes

Noelia Luzar et Agustina Peña Pereira

12. Les matériels didactiques contextualisés: quels rôles et quels défis pour l'enseignant?

Rosana Pasquale

13. L'incidence des interventions didactiques dans une tâche de résumé en espagnol d'un texte en français

Marta Lucas et Mónica Vidal

Ateliers

14. Le «paysage sonore» du français actuel. Le cas de l'accentuation

Karina Ibáñez

15. Les TICE en classe de FLE, des activités faciles et motivantes

Julieta Seffino

16. Genres de textes: une notion à didactiser pour les langues étrangères en milieu scolaire

Mariel Buscaglia et Mariana Canello

17. Planifier par une approche interdisciplinaire... Rien de nouveau, mais est-il évident dans nos cours de FLE?

Rosa Werner

Axe 3 | 1. Culture et interculturalité

1. Les potentialités du diagnostic interculturel dans un milieu exolingue

Brenda Bortolussi

2. Culture et représentations sociales: l'interculturalité dans la salle de classe

Magdalena Fassón y Solíz

3. Migrations tangibles: matrices francophones à Santa Fe

Silvia Zenarruza de Clément et Viviana Graciela Basano

4. Les proverbes en FLE et leur emploi au quotidien

Lucía Beatriz Canessa

Atelier

5. Atelier pédagogique: Le français mobile

Nancy César et Roxana Polit

Axe 3 | 2. Traduction et interprétation

1. La compétence collocationnelle en cours de traduction spécialisée

Ana Ferreira Centeno

Axe 3 | 3. Littératures

Atelier

1. Littérature des premiers peuples du Québec dans la formation de traducteurs et enseignants de FLE

Olivier Dezutter et María Leonor Sara

Conclusions

Remerciements

Introduction

Lors du XIIIe Congrès National de professeurs de français tenu à Buenos Aires en mai 2015, mes collègues et moi nous avons commencé à gober l'idée de proposer notre ville comme siège d'un congrès à venir. Enquêtes, démarches, sollicitations se sont continuées tout au long des deux années qui nous séparaient de la prochaine rencontre, décidée se tenir à Mendoza, où, enfin, nous avons fait notre présentation formelle pour accueillir le XVe Congrès à Santa Fe. Le parcours entre la date d'agrément du siège et la réalisation de l'événement ne fut pas exempt d'entraves. Mais grâce à la ténacité des collègues, la bonne disposition des autorités, tant universitaires que provinciales et municipales, nous avons pu mener à bien notre projet.

C'est ainsi que, sous la devise «Un pont vers le monde» nous nous sommes disposés à parcourir trois journées de travail qui exposaient des expériences, des recherches pédagogiques, méthodologiques, des échanges d'informations concernant la langue française comme objet d'étude, le contexte institutionnel, socio-politique et culturel de l'enseignement du français, l'utilisation des nouvelles technologies appliquées à l'enseignement-apprentissage du français, entre autres.

Ce congrès se voulait porteur d'un rapprochement et d'un dialogue enrichissant entre les professionnels du FLE et tendait à promouvoir de différentes manières de penser le monde à travers la langue et la culture françaises dont les valeurs sont celles de la liberté, l'émancipation par la connaissance, l'éducation, le respect d'autrui et la diversité.

Nous sommes sûrs du fait que tous les collègues qui enseignent la langue et la culture françaises dans notre pays ont épousé l'activité avec la conviction d'enrichir, au travers d'une langue qui est en soi un modèle logique conçu par les hommes de La Pléiade, les outils de la pensée, une vision du monde changeant en permanence et l'indicible plaisir de lire les écrivains, poètes, philosophes, essayistes et scientifiques dans la source originale. Une langue qui permet, en outre, de multiplier la culture personnelle de l'étudiant, instrument irremplaçable pour s'orienter dans une société fluide, des fois opaque, pour avertir et résister, partout, les risques de l'oppression et rencontrer les chemins de la liberté.

En termes de culture, qu'il nous soit permis d'évoquer ici une phrase de Malraux:

«La culture est l'héritage de la noblesse du monde, la seule force que nous ayons en face de l'élément de la nuit c'est précisément tout, ce qui en nous, échappe à la mort.»

Ou la pensée du général De Gaulle lorsqu'il répond à Malraux en occasion de l'inauguration de la Maison de la Culture de Bourges, en 1964.

«C'est pourquoi, encore une fois la culture domine tout. Elle est la condition sine qua non de notre civilisation d'aujourd'hui comme elle le fut des civilisations qui ont précédé celle-là».

Notre pari, aux vues de résultats obtenus à la fin des sessions, a été couronné par un succès inattendu. Nous en remercions tous ceux et celles qui l'ont fait possible.

Silvia Zenarruza de Clément
Présidente du Comité Organisateur

Axe 1 | Le FLE dans le système éducatif argentin

- *Contexte institutionnel, socio-politique et culturel de l'enseignement du français.*
- *Les politiques d'insertion: statut du plurilinguisme en Argentine. Politiques de formation de formateurs.*
- *Être professeur de français en Argentine.*
- *Les TICE dans les politiques d'enseignement et de promotion du FLE.*
- *Le français et les autres langues enseignées: la gestion des rapports linguistiques (partenariats linguistiques, plurilinguisme, intercompréhension, l'édition bilingue).*

Le FLE dans le système éducatif argentin face aux langues additionnelles

ESTELA KLETT¹

Université de Buenos Aires - Argentine

Résumé

L'objectif de ce travail est de présenter quelques réflexions sur la dénomination langues additionnelles d'usage généralisé dans les documents officiels du Ministère de l'Éducation de la ville de Buenos Aires (Diseño Curricular, CABA 2014-2020). Nous nous proposons d'observer l'expression adoptée et de délibérer sur le gain ou la perte qu'elle signifie pour les langues étrangères et, plus spécifiquement, pour le FLE. En premier lieu, on s'attardera sur l'origine de la désignation et sa signification dans d'autres pays. L'utilisation offre des différences substantielles par rapport à celle qui a été adoptée dans notre capitale. Ensuite, on abordera le sujet de la dénomination inscrit au croisement des notions discursives entrelacées qui proviennent de la philosophie, de la linguistique et de la psychanalyse. Leech (1977) et Lacan (1974) soulignent l'importance de l'acte de nommer compte tenu de la charge mémorielle qui rattache les mots et les sujets. Enfin, une argumentation abondante sera fournie pour soutenir la position de l'auteure, très critique par rapport à l'utilisation d'un syntagme qui efface l'identité des langues.

Mots clés: FLE / langues additionnelles / identité

1 Professeur titulaire de la chaire de *Français* à la faculté de philosophie et des lettres de l'UBA où elle dirige le Département des Langues Modernes. En 2018, elle a reçu un Doctorat Honoris Causa de l'Université de Cuyo. Elle a publié une quinzaine de livres ainsi que de nombreux articles dans des revues spécialisées. Ses recherches portent sur la lecture compréhension, sur la phraséologie contrastive ainsi que sur la didactique des langues cultures.

Introduction

Les mots rattachés à l'acte de nommer existent dans la langue depuis des temps immémoriaux et sont confondus avec l'activité même du langage. La dénomination est une association stable (institutionnalisée dans la langue) entre un mot et son référent. Elle naît avec le besoin de l'homme de classer la réalité, de symboliser ce qui existe, de synthétiser son expérience cognitive du monde et d'échanger avec les autres. Nous nous intéressons à la dénomination, car un changement important a été introduit dans la façon de désigner les langues étrangères (LE) dans les établissements d'enseignement de la ville de Buenos Aires. On les appelle *langues additionnelles* et on les différencie en ajoutant un numéro: langue additionnelle 1, 2, etc. Ce changement a été promu par le Ministerio de Educación et, plus spécifiquement, par la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum. Dans ce travail, le syntagme *langues additionnelles* est étudié et analysé de manière critique.

Les langues additionnelles à Buenos Aires

Le syntagme langues additionnelles est utilisé dans la capitale fédérale depuis 2014. Le texte a été inclus dans le curriculum pour la «Nueva Escuela Secundaria de la ciudad de Buenos Aires», (2014-2020). On dit:

«(...) nous avons opté pour la dénomination 'langues additionnelles', comprises comme complémentaires à la langue de scolarisation, car cela permet d'apprendre non seulement des langues étrangères (par exemple: l'allemand, le français, anglais, l'italien ou le portugais, ou d'autres moins répandues, comme le chinois) mais aussi les langues autochtones (par exemple: l'aymara, le guarani, le quechua), la langue des signes de l'Argentine, les langues classiques (le latin, le grec) ou les langues héréditaires ou ancestrales des différentes communautés (par exemple: l'arménien, le coréen, l'hébreu, le turc)...».

Les langues additionnelles ailleurs

Scott (2008) fait référence à une situation courante dans les écoles élémentaires anglaises où environ deux tiers des élèves parlent différentes langues à la

maison et n'utilisent l'anglais qu'à l'école. Ils ont besoin d'un appui dans cette langue pour atteindre le niveau exigé dans le programme d'études. Il propose alors un programme intitulé «*Enseigner l'anglais aux enfants comme langue additionnelle*» qui prévoit en 10 semaines des leçons spécifiques et des activités en anglais pour des enfants de 7 à 11. Dans ce cas, la notion de langue additionnelle couvre ce qu'on appelle communément dans notre pays et, beaucoup d'autres, langue seconde ou LS. Nordquist (2016) a des propos pareils:

«L'anglais comme langue additionnelle est un terme contemporain (particulièrement au Royaume-Uni) pour l'anglais comme langue seconde: l'utilisation ou l'étude de la langue anglaise par des locuteurs non natifs dans un environnement anglophone». Par ailleurs, dans un bulletin canadien de la province du Manitoba (2006), le ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse annonce la décision de remplacer les termes «anglais langue seconde par anglais langue additionnelle».

Ce changement est considéré comme plus inclusif car il est possible que les étudiants qui apprennent l'anglais connaissent d'autres langues auxquelles celle-ci vient s'ajouter. Notons toutefois que, dans le contexte du Manitoba, l'ajout de l'anglais au répertoire linguistique des apprenants consiste à l'incorporer comme un LS, et non comme un LE. Il est à signaler que le syntagme langues additionnelles n'est pas mentionné dans les documents de l'Union européenne analysés (Commission européenne, 2017).

Les différentes observations sur la notion de langue additionnelle montrent, tout d'abord, que le terme a été créé dans le monde anglo-saxon où il possède un certain usage. Ensuite, dans la plupart des cas, il s'agit de l'apprentissage scolaire de l'anglais dans un environnement où les locuteurs s'expriment dans cette langue. Il est à noter que le syntagme correspond donc principalement au concept de LS et se limite au monde anglo-saxon. Son utilisation comme synonyme de LE n'est pas attestée.

Que signifie nommer?

Ce concept se trouve à la croisée de plusieurs zones discursives: soit la philosophique, la linguistique et la psychanalytique. D'un point de vue sémantique, nommer, c'est donner un sens à quelque chose (Leech, 1977). Cet auteur considère la complexité de la communication linguistique et, bien qu'il sépare le sens en plu-

sieurs composantes, il accorde une importance majeure au sens conceptuel ou dénotatif, le plus stable par rapport aux aspects connotatifs, stylistiques, affectifs, plus instables. Lacan (1974) fait référence à la dénomination en indiquant qu'elle permet de nouer le sens et le réel. Il met en évidence l'aspect créationniste du langage. «Le mot 'éléphant' fait sentir l'avènement de la chose. C'est le mot qui fonde, le mot plein qui devient acte» signale Zaffore (2015). Cette auteure utilise dans son article l'épigraphe de Borges qui dit:

«Si, (comme le grec le dit dans le Cratyléen) le nom est l'archétype de la chose, dans les lettres de rose il y a la rose et tout le Nil dans le mot Nil».

Dans l'ouvrage cité, Platon, se servant d'un dialogue agréable et savant, éveille un vif intérêt sur la capacité qu'ont les noms à désigner et à faire connaître les choses.

Ce bref parcours à travers les domaines liés au fait de nommer, on voit d'une part, la force de l'acte qui allie la réalité et la parole prédomine. D'autre part, on observe la complexité de la signification car l'aspect dénotatif peut être accompagné d'autres composantes. Ainsi, l'aspect connotatif, implicite et occasionnel, est difficile à saisir car il est activé en fonction du contexte, des références culturelles ou de l'émetteur. L'acte de nommer, quoique éphémère, est chargé de mémoire. Chercher le mot approprié n'est pas tâche aisée. Changer des termes enregistrés dans la mémoire des sujets par l'usage, non plus.

Mal nommer c'est une perte Dans notre section 2 nous citons les raisons évoquées pour changer la dénomination des LE dans la Ciudad de Buenos Aires. L'idée prédominante semble être celle de l'inclusion. L'adjectif additionnel permettrait d'incorporer les LE, les langues autochtones, les langues classiques ou les langues d'héritage. Cependant, si l'objectif est une large inclusion, idée que nous partageons, on aurait pu utiliser le générique «langues». En fait le mot qui dérange est l'adjectif additionnel. Observons de près la signification du terme additionnel. Selon le dictionnaire c'est ce qui est joint ou ajouté à quelque chose, dans notre cas la langue de scolarisation. Comme synonyme on a accessoire, complémentaire, annexé, rattaché. Il apparaît également dans les rubriques suivantes: subsidiaire, supplémentaire. Or, l'addition suppose qu'il y a quelque chose de préexistant, quelque chose de substantiel, de fondamental, de principal et de constitutif. Par contre, ce qui est ajouté connote la précarité, l'instabilité et l'aspect accessoire de ce dont on pourrait éventuellement se passer. Il va sans dire que ces traits du sens de l'adjectif

additionnel enlèvent de la force aux intentions prétendues inclusives du curriculum de CABA.

Un autre argument contre la nouvelle appellation est l'absence d'un nom spécifique lors de l'énumération des langues. Dans le document cité, on dit langue additionnelle 1, langue additionnelle 2, etc. La perte d'identité est totale. Les langues de l'enseignement formel, c'est-à-dire l'allemand, le français, l'anglais, l'italien et le portugais sont ancrées dans notre pays. Il y a eu des courants d'immigrants qui se sont installés chez nous et ont transmis leur culture, leurs valeurs, leurs rites, leurs festivals et leurs traditions ainsi que de nombreux termes incorporés dans notre langage quotidien. On pourrait en dire autant des langues autochtones, des langues classiques, des langues des différentes communautés.

Toutes ces langues ont laissé des traces en nous. Parfois, ce sont des stéréotypes comme «c'est du chinois», «l'ordre prussien» ou «la clarté cartésienne». Dans d'autres cas, ce sont des mots incorporés à l'espagnol comme *boldo*, *malon*, *pilcha* dérivant du mapudungun; *guano*, *quinoa*, *poncho* ou *ojota* qui viennent du quechua; *piranha*, *jaguar*, *ñandú* et *ombú* du guarani. Les prénoms Ivonne, Margot, Ninon ou Ivette vibrent au rythme des tangos argentins qui les citent. Parfois, c'est la nourriture qui rappelle la langue. Qui n'a pas entendu parler de la *bagna cauda*, du *labneh*, de la *fondue* ou de la *choucroute*? Dans toutes les évocations, il y a des marques du patrimoine culturel d'autres peuples. Ainsi, quand nous disons par exemple:

«Jean étudie le portugais, j'apprends le chinois, mon fils prends des cours en ligne d'allemand»,

l'imaginaire qui entoure la langue qui vient à notre esprit. C'est un peu à la manière de madeleine de Proust qui ouvre les sens et nous ramène à des moments du passé que l'expérience sensorielle a enregistré dans notre mémoire. Le nom est une combinaison subtile de ce qui est dénoté et connoté, du dit et du non-dit.

Il est bien connu que les langues sont des instruments de communication mais elles constituent aussi un ordre symbolique au sein duquel se tissent les valeurs et les pratiques sociales des peuples. Les langues reflètent la culture et la pensée des groupes et montrent les relations que ceux-ci établissent avec l'univers et ses parties.

«Une langue est une certaine façon de sentir, d'imaginer et de penser...», explique Hagège (2006: 236).

Nous croyons avec Steiner (2005: 53) que:

«Chaque langue contient, articule et transmet non seulement une charge unique de mémoire vécue, mais aussi une énergie élaboratrice des temps futurs, une potentialité pour demain».

L'acceptation de ces évidences nous conduit à attribuer aux langues une grande valeur formative qui contribue à une meilleure préparation générale de l'individu. Dire *langue additionnelle 1* ou *2* consiste à vider de contenu significatif les langues que nous écoutons, apprenons ou enseignons. La nouvelle dénomination est une soustraction qui dérobe tradition et culture. L'adjectif *additionnel* a un sens cristallisé dans le dictionnaire qui ne peut pas être omis: sa nature précaire et accessoire, comme nous l'avons montré.

Conclusion

Dans une étude intitulée *Sur une philosophie de l'expression*, Camus (1944: 22) signale que nos paroles nous engagent et nous devons leur être fidèles.

«Mal nommer un objet, c'est ajouter au malheur de ce monde» dit-il.

Nous croyons que l'adoption du syntagme *langues additionnelles* est inadéquate malgré l'apparente recherche d'une inclusion des langues. D'une part, la dénomination ajoute une dose de précarité à la labilité déjà naturelle des langues minoritaires et minorées face à l'expansion de l'anglais. D'autre part, elle entraîne une perte d'identité pour les LE, secondes, classiques ou héréditaires. Le sujet se constitue *dans* et *par* le langage qui fonde la réalité quand le sujet nomme et catégorise le réel. Chaque langue révèle les caractéristiques de ceux qui la parlent et vivent dans cette demeure identitaire unique qu'elles offrent. Partageons des univers de différentes langues qui méritent d'être appelés par leur nom. Nommer, c'est instituer une attente d'avenir tout en sauvegardant des traces du passé.

Referencias bibliográficas

Borges, J. (1964) "El Golem" in *El otro, el mismo*. Buenos Aires: Emecé.

- Camus, A.** (1944) “Sur une philosophie de l’expression”, in *Poésie* 44, n° 17, p. 22, Paris: Gallimard
- Commission européenne** (2017) “Chiffres clés de l’enseignement des langues à l’école en Europe». Consulté le 22/07/17.
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/a/ab/Highlights_KD2017_FR.pdf
- Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.** Ciclo Básico. 2014–2020. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa | Gerencia Operativa de Currículum.
<http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/capitulo-16.pdf>
- Hagège, C.** (2006): *Combat pour le français*. Paris, Odile Jacob.
- Lacan, J.** (1974) *El seminario 22: RSI*. Inédito.
<http://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.10.1%20CLASE%20-01%20%20S22.pdf>
- Leech, G.** (1977): *Semántica*. Madrid: Alianza Editorial. Versión esp. Juan Luis Tato.
- Nordquist, R.** (2016): *English as an additional language (EAL)*. Consultado 03/03/2016.
<https://www.thoughtco.com/english-as-an-additional-language-eal-1690600>
- Scott, C.** (2008): *Teaching children English as an additional language*. Londres: Routledge. Consultado el 20/07/2017. <https://trove.nla.gov.au/work/35145619>
- Steiner, G.** (2005): *Une certaine idée de L’Europe*. Paris: Actes du Sud.
- Ministerio de Educación (Manitoba, Canada)** (2006): “Changement terminologique: du terme ESL au terme ALA”. Bulletin Éducation et Formation.
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/diversite/ala/?print>
- Platón** (2003). *Diálogos*. Obra completa. Volume II: *Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo*. Madrid: Gredos.
- Zaffore, C.** (2015) La Nominación como soporte del lazo social. Foro analítico del Río de La Plata. Consulté le 20/08/17. <http://www.forofarp.org/images/pdf/CZ.pdf>

Compétences et production scientifique en FLE des enseignants- chercheurs à l'UNT

RAQUEL BEATRIZ PASTOR¹

raquelpastor@gmail.com

Faculté de Philosophie et Lettres – Université Nationale de Tucumán

NÉLIDA ÁNGELA SIBALDI²

bibisibaldi@gmail.com

Faculté de Philosophie et Lettres – Université Nationale de Tucumán

Résumé

Le travail rend compte d'une partie des résultats d'une recherche en réseau conduite au sein de l'AUF portant sur La recherche en langues, cultures et littératures en Amérique du Sud: politiques linguistiques et production de connaissances. Notre étude vise à mieux connaître les pratiques en FLE des chercheurs et des formateurs des filières de Philosophie, Sciences de l'Éducation et Sciences de la Communication, mises en place dans le contexte institutionnel de l'Université Nationale de Tucumán. Le corpus constitué des programmes d'étude et des entretiens menés auprès des responsables des cours, nous a permis d'identifier la présence / absence du français et de mettre en évidence un ensemble de variables telles que la formation et les pratiques des enseignants-chercheurs, la langue étrangère (LE) apprise/utilisée, leur rôle au niveau de la production et la diffusion des connaissances, entre autres. Les résultats obtenus révèlent des aspects forts hétérogènes concernant les compétences et la production ainsi que la diffusion des connaissances scientifiques en langue étrangère et en français en particulier, à savoir: les représentations dominantes, l'intérêt et les besoins des ensei-

1 Docteur en Sciences du Langage, Didactique et Sémiotique de l'Université de Franche-Comté et Docteur en Lettres (Français) de l'UNT. Professeur de français à l'UNT. Enseignant-chercheur classé au 1er échelon. Directrice des projets de recherche à l'UNT et coordinatrice des travaux de recherche du réseau CLEFS-AMSUD de l'AUF. Auteure de nombreuses communications et publications. Membre évaluateur des projets et des chercheurs des différentes universités du pays.

2 Professeur en Français de l'Université Nationale de Tucumán – Titulaire d'une Maîtrise en FLE (Université Stendhal –Grenoble III)- Enseignante-chercheuse (catégorie II). Secrétaire de la Coordination académique de la Faculté de Philosophie et Lettres (UNT) depuis 2014. Chargée de la chaire LenguaExtranjera I (Francés). Membre et co-directrice des projets de recherche nationaux et internationaux. Auteure et co-auteure de nombreuses publications.

gnants- chercheurs et le rôle des langues étrangères dans le cadre des disciplines considérées, entre autres. En guise de conclusion, l'ensemble des résultats recueillis a fourni des données qui nous ont permis de formuler certaines propositions au niveau de politiques linguistiques institutionnelles.

Mots clés: compétences / production scientifique / FLE / enseignants-chercheurs / politiques linguistiques

Introduction

Le travail présenté dans ce XV^{ème} Congrès rend compte d'une partie des résultats du projet de recherche en réseau qui réunit un ensemble de chercheurs des universités de différents pays de l'Amérique du Sud³ qui intègrent le Réseau Clefs-Amsud. Ce projet portant sur *La recherche en langues, cultures et littératures en Amérique du Sud: politiques linguistiques et production de connaissances* bénéficie du soutien de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Cette recherche se développe autour de deux axes d'étude: le premier, auquel notre équipe du Centre d'Études Interculturelles de l'UNT a participé, cible *les rapports entre le capital linguistique des universités, le répertoire linguistique et culturel des acteurs et la circulation des connaissances*, alors que le second, *les discours sur l'enseignement-apprentissage du français et sur l'investigation à l'université*. Les objectifs de notre axe ont un double intérêt. D'une part, il s'agit de scruter les contextes institutionnels, de manière à reconnaître, décrire et analyser le capital linguistique des institutions, ainsi que les actions liées à la production et à la diffusion de connaissances dans les différentes langues et en français en particulier. Et d'autre part, il vise à mieux connaître les pratiques des chercheurs et des formateurs en termes de production scientifique et de recours aux travaux de recherche en français pour identifier la place des référents francophones par rapport à la circulation des savoirs et des cadres théoriques. Autrement dit, notre problématique se construit autour des questions du type suivant: Quelles particularités présente la circulation des savoirs théoriques et méthodologiques en français, en Amérique du Sud, dans le contexte des universités? Quels moyens les chercheurs utilisent-ils pour faire circuler les savoirs académiques? En ce qui concerne le protocole suivi, commun à tous les participants de l'axe A, la recherche a privilégié le choix des unités académiques appartenant à deux champs disciplinaires opposés: les sciences humaines et sociales et les sciences dures. Cette sélection relève de la détermination d'observer une faculté assurant la formation des enseignants en français et une faculté où les enseignants chercheurs sont censés maintenir des échanges avec des centres universitaires français. Etant donné que notre équipe a choisi les Facultés de Philosophie et Lettres et de Biochimie, Chimie et Pharmacie, nous nous limiterons à présenter ici seulement les résultats relevant de la formation en sciences humaines.

3 Universités de São Paulo, Federal de Pelotas, Federal da Paraíba, do Rio Grande do Sul, do Pará (Brésil), de los Andes et de Antioquia (Colombie), de la República (Uruguay) et de Tucumán, de Buenos Aires et de La Plata (Argentine).

Considérations méthodologiques

Pour ce qui revient au contexte de la recherche dont nous nous occuperons, il faut signaler que la question des langues étrangères a une place reconnue à la Faculté de Philosophie et Lettres. Ainsi, la formation d'enseignants pour les niveaux secondaire et supérieur demeure l'une des finalités qui a donné origine à la création de cette unité académique et tout particulièrement à celle de professeurs en anglais et en français qui se retrouvent parmi les filières les plus anciennes. Par ailleurs, l'espace institutionnel d'extension universitaire «Lenguas para la comunidad» rassemble l'enseignement de diverses langues étrangères (anglais, français, allemand, italien, portugais, russe, chinois arabe, japonais) et agit en faveur de la gestion des langues et de la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle. Pour répondre aux objectifs de la recherche, dans la constitution du corpus nous avons privilégié des cours communs à toutes les formations dispensées. L'étude de terrain menée est de nature qualitative et le corpus est constitué par trois programmes d'enseignement et trois entretiens conduits auprès de professeurs responsables des cours issus des filières de Philosophie, de Sciences de l'Éducation et de Lettres. Ces cours sont: Pensamiento Filosófico, Lengua y Comunicación et Teoría de la Educación. L'analyse des trois programmes a été faite à partir d'une grille commune mais adaptée à notre contexte particulier (voir annexe n° 1). Un recensement, d'abord quantitatif, nous a permis d'identifier et de relever dans la bibliographie de référence, la présence d'ouvrages appartenant aux auteurs étrangers, français ou francophones sur le nombre total d'ouvrages qui constituent le répertoire bibliographique de chacune des chaires choisies et plus largement, les cadres conceptuels étrangers, en particulier ceux des théoriciens francophones. Pour ce qui est des entretiens semi-directifs (voir annexe n° 2), les outils fournis par la linguistique de l'énonciation et de l'analyse du discours en particulier, ont permis d'approcher les verbalisations. On y a dégagé des aspects essentiels concernant le lieu et la place des cadres de référence français ou francophones présents dans la bibliographie; ensuite on a retrouvé le type de rapports et le rôle des langues étrangères, notamment du français, dans la formation des enseignants-chercheurs, la place qu'ils leur accordent dans leurs cours, et la fonction qu'elles jouent dans la production et la diffusion des savoirs disciplinaires impartis.

Rôle du français, représentations et compétences des enseignants-chercheurs

Les résultats obtenus révèlent des aspects forts hétérogènes concernant les compétences et la production/diffusion des connaissances scientifiques en langue étrangère et en français en particulier, à savoir:

- **Les représentations dominantes**

L'analyse des discours des enseignants permet de signaler la présence des généralisations concernant la place et le rôle privilégié de l'anglais en tant que compétence linguistique incontournable pour les chercheurs. Dans ces voix, on ne peut pas laisser de reconnaître des énoncés qui circulent en tant que vérités d'ordre général parmi les membres d'un groupe social déterminé. On récupère dans ces généralisations assez stéréotypées, en reprenant Jean Peytard (1984), la voix publique qui s'exprime. Parmi les raisons qui justifieraient la prééminence de l'anglais on retrouve la simplicité grammaticale qui marque une différence entre cette langue et d'autres (espagnol, français, italien). Une autre raison qui est à la base de cette représentation renvoie à la conviction de certains formateurs selon laquelle la compétence en anglais est liée aux parcours d'apprentissage ou d'exposition préalable acquise pendant leur scolarité ou bien lors de leur formation universitaire ou de troisième cycle.

- **L'intérêt et les besoins des enseignants-chercheurs**

En ce qui concerne le choix et le recours des enseignants aux cadres conceptuels et méthodologiques étrangers, on a confirmé majoritairement la prééminence des auteurs et d'ouvrages d'expression anglaise, des cadres francophones et allemands ensuite et, à une moindre échelle, on a retrouvé la présence de l'italien. Ces choix obéissent principalement à des facteurs d'ordre épistémologique mais aussi à la formation acquise au niveau du troisième cycle par les responsables des cours, les expériences des séjours académiques et les échanges établies avec des centres d'études et de recherche à l'étranger.

- **Le rôle des langues étrangères dans le cadre des disciplines considérées**

Pour la circulation des connaissances et des savoirs académiques, la langue étrangère la plus utilisée est, sans conteste, l'anglais. La suprématie de cette langue repose sur des raisons scientifiques car elle devient une exigence pour la presenta-

tion des communications dans des réunions scientifiques, pour la publication des travaux de recherche, la diffusion des articles dans des revues spécialisées, des actes des congrès, des ouvrages compilés, etc. Même s'il existe de la part des enseignants-chercheurs interviewés une valorisation positive des langues étrangères et en particulier de la langue française -celle-ci en étroite relation aux expériences de mobilité en France et ou du recours aux auteurs et intellectuels français-, la primauté de l'anglais dans le contexte étudié reste incontestable. Or, on constate un certain écart entre cette mise en valeur de la langue et une relative absence du point de vue de sa mise en pratique effective. Ce constat serait à mesurer de plus près car cette apparente contradiction semble cacher une sorte de valeur subsidiaire accordée par ces chercheurs du moment où ils ont effectivement tiré un profit scientifique assez avantageux mais qui ne serait pas transférable à la pratique effective.

Bilan et perspectives

À partir des résultats ci-dessus exposés, nous sommes en condition de synthétiser les raisons qui justifient la suprématie de l'anglais et puis, de formuler des propositions au niveau des politiques linguistiques institutionnelles susceptibles de favoriser une plus grande diversité linguistique par rapport aux compétences et aux productions scientifiques des enseignants-chercheurs. Pour ce qui est du choix majoritaire de l'anglais, nous remarquons une corrélation attachée aux éléments suivants:

- a) l'adhésion de l'enseignant aux courants épistémologiques privilégiés dans l'enseignement de la discipline;
- b) les prérequis exigés aux enseignants pour avoir accès à la formation du 3ème cycle;
- c) les expériences vécues lors des séjours à l'étranger;
- d) les échanges maintenus avec des spécialistes ou des institutions de l'étranger;
- e) la dévaluation expérimentée par les langues étrangères en général, et par le français en particulier, face à la consolidation de l'anglais comme langue de circulation et de production scientifique.

Malgré la valorisation accordée aux langues étrangères et au français en particulier, la primauté de l'anglais est profondément marquée d'une vision hégémonique concernant le rôle et la place qu'elle occupe dans l'activité scientifique; valeur

reconnue d'ailleurs aussi bien au niveau quantitatif que qualitatif. Nous voyons dans cette représentation la reproduction d'un discours stéréotypé, itératif, qui a force de réverbérer, est intériorisé sans jamais être remis en question. Les institutions, pour leur part, contribuent à soutenir et à consolider cette idéologie homogénéisante voire hégémonique du moment où l'exigence de publier en anglais reste le corollaire «obligé» de l'activité scientifique. En tant que linguistes et scientifiques sociaux, nous ne pouvons pas accepter simplement l'imposition d'une langue unique pour identifier la communauté scientifique en termes de production et de transmission des connaissances. Il s'agit sans doute d'une tendance croissante dominée par des critères de quantification et de concurrence qui préfigure une réalité linguistique immuable et admise davantage. Par contre, il est largement admis que les langues ne sont pas des dispositifs neutres, objectifs, sans aucun rapport avec des façons de penser. De ce point de vue, elles deviennent des outils puissants au moment d'énoncer des discours scientifiques car elles y ont la possibilité d'offrir une vision du monde tissée des rapports sociaux profonds, complexes et incontestablement idéologiques que la propre langue de la recherche ne pourra jamais évacuer. Face à ces résultats, une réflexion de nature glottopolitique, épistémologique et sans doute humaniste s'impose. Dans cette direction, nous reconnaissons la contribution de cette recherche collective dans la mesure où les résultats permettent d'approfondir le rapport entre FLE et production scientifique et pratiques de recherche des enseignants-chercheurs en contexte universitaire. Le faible intérêt que les enseignants-chercheurs attribuent aux rentabilités scientifiques que le français pourrait générer, pose la nécessité de définir des actions à gérer par les décideurs des politiques linguistiques éducatives mais aussi par les agents (enseignants, chercheurs, fonctionnaires, etc.) qui ont la responsabilité de mettre en valeur la langue française dans les espaces institutionnels où ils ont effectivement une fonction à développer. De la sorte, on pourra peut-être commencer à modifier certaines pratiques et les représentations dominantes évoquées.

En guise de conclusion, nous considérons que les propositions linguistiques à construire dans le champ des sciences humaines et sociales, soit collectives, soit individuelles, devraient donc être non seulement pensées mais surtout bâties sur une pluralité plus humaine en vue de prévoir un monde moins sélectif dans lequel la diversité des langues soit admise et son exclusion ne soit nullement un prétexte à domination. Sur le plan du transfert de la recherche enfin, il ne reste qu'à célébrer l'espace de socialisation offert par ce Congrès. Il nous permet de rendre visible la diffusion des connaissances dans une langue en principe quelque peu dépréciée,

mais qui pourtant contribue à assurer l'impact dont la recherche a besoin non seulement pour exister mais avant tout pour montrer sa rentabilité scientifique.

Références bibliographiques

- Authier-Revuz, J.** (1995): *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidence du dire*, Paris, Larousse, Coll. «Sciences du Langage». Tomes 1 et 2
- Blanchet, P., Chardenet, P.** (2011): *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines–AUF.
- Kerbrat-Orecchioni, K.** (1997): *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Colin.
- Pastor, R., Cabrera, L.** (2018): «Rapport de recherche de l'équipe de l'UNT», communication présentée dans le Séminaire La recherche en langues, cultures et littératures en Amérique du Sud: politiques linguistiques et production de connaissances. Résultats, bilan et prolongements, organisé par le Réseau CLEFS-AMSUD, Universidad Nacional de La Plata, Argentine, 13 pages.
- Pastor, R., Sibaldi, N.** (2016): «Política lingüístico-educativa: acciones y enseñanza de lenguas en la Universidad Nacional de Tucumán», in Cunhna y Lousada (Orgs.) Pluralidade linguístico-cultural en universidades sul-americanas. Práticas de ensino e políticas lingüísticas, Brasil. Pontes Editores.
- Peytard, J.** «Problématique de l'altération des discours: reformulation et transcodage», *Langue Française* No 64, pp. 17-28.

ANNEXE N° 1

Équipe UNT: Faculté de Philosophie et Lettres: Raquel Pastor, Nélida Sibaldi, Lucila Cabrera, Mónica Ponce de León, Ana M. Caballero

• FICHE COLLECTE- GRILLE PROGRAMMES

NOM DE LA FACULTE Faculté de Philosophie et Lettres, UNT						
	DONNEES QUANTITATIVES					
	Nombre total d'ouvrages cités dans le programme	Nombre d'ouvrages français cités en cette langue	Pourcentage d'auteurs francophones (tenant compte du total des ouvrages cités)	Nombre d'ouvrages français traduits (cités en version en espagnol) Origine des traductions (maisons d'édition/traductions internes)	Nombre de Sitographies en français Origine (française/francophone)	Caractère de la bibliographie francophone (obligatoire/ facultative)
Filière 1 PHILOSOPHIE Cours PENSAMIENTO FILOSÓFICO	15	0	0%	0	0	-

Filière 2 LETTRES	54	2	4,32%	6	0	Obligatoire
Cours LENGUA Y COMUNICACIÓN						
Filière 3 SCIENCES DE L'ÉDUCATION	24	0	0%	0	0	-
Cours TEORÍA DE LA EDUCACIÓN						
	DONNEES QUALITATIVES					
	Auteurs francophones cités (répertoire)	Origines des auteurs francophones (pays, régions)	Type d'ouvrage (livre, article, etc.)	Catégorie d'auteur et d'ouvrage («classique»/ «actuel»/ etc.)	Domaine/s de connaissance évoqué /s par l'ouvrage cité	Interaction auteurs francophones/ auteurs non francophones
Filière 1 PHILOSOPHIE	0	0	0	-	-	-
Cours PENSAMIENTO FILOSÓFICO						

Filière 2 LETTRES Cours LENGUA Y COMUNICACIÓN	Bourdieu, Pierre De Beaugrande, Robert-Alain et Dressler, Wolfgang Ulrich Maingueneau, Dominique Adam, Jean-Michel Charaudeau, Patrick Kerbrat Orecchioni, Catherine	français suisse	Articles de revue et livres	classique	Philosophie Sociologie Analyse du discours Linguistique textuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Bernárdez, Francisco - Bravo, Diana - Briz, Antonio - Brown, Penélope - Levinson, Steven - Goody, Esther - Calsamiglia, Blancafort Elena y Amparo - Douglas, Silvina - Ellis Richard, Escandell Vidal M. Victoria - Garcés Conejos, Pilar - Goffman, Erwing, - Haverkate, Henk - Hymes Dell - Jaim Etcheverry, Guillermo - Isaac, Joseph - Lakoff, Robin - Alvarez, Gerardo - Bajtín, Mijail - Van Dijk, Teun
Filière 3 SCIENCES DE L'ÉDUCATION Cours TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	0	0	0	-	-	-

ANNEXE N° 2

Fiche entretien Responsables des programmes – enseignants-chercheurs (Axe A)

1. Université Faculté	
2. Filière	
3. Nom du cours	
4. Poste de l'enseignant-chercheur responsable du programme du cours	
5. Profil de l'enseignant-chercheur (formation, domaine de recherche, sujets de recherche)	
6. Autres ? (Constitution de la chaire - Profil des autres enseignants faisant partie de la chaire)	

Questionnaire semi-directif (en espagnol)

1. ¿Utiliza las lenguas extranjeras en su actividad como docente-investigador?
¿Cuáles? Por qué?

2. Incluye bibliografía en lengua extranjera en el programa de su asignatura?
¿Cuáles? ¿Por qué?

3. ¿Incluye marcos teóricos o metodológicos de referencia de autores extranjeros en su actividad de docencia?

4. ¿Incorpora esos marcos teóricos o metodológicos en su producción científica?

5. ¿Considera en su asignatura marcos teóricos de referencia franceses o francófonos?

Si- No- ¿Por qué?

6. ¿Participa a o participó de algún proyecto internacional?

7. ¿Publica en lengua extranjera?

Sí - No

¿En qué lengua/s lo hace?

¿La difusión del conocimiento la realiza a través de:

Presentaciones en congresos	
Publicaciones periódicas en revistas académicas nacionales	
Publicaciones periódicas en revistas académicas internacionales	
Publicaciones periódicas en actas de congresos	
Libros, capítulos de libros	
Divulgación en otros medios	

La situation du français dans les sciences de la santé: le cas de biochimie

MÓNICA EUGENIA PONCE DE LEÓN¹

meponcedeleon@gmail.com

Faculté de Philosophie et Lettres – Université Nationale de Tucumán

LUCILA MARÍA CABRERA²

lucilamariacabrera@gmail.com

Faculté de Philosophie et Lettres – Université Nationale de Tucumán

Résumé

La présente communication a pour objectif de mettre en lumière des réflexions sur la situation du français dans des filières appartenant aux Sciences de la Santé, particulièrement celle de Biochimie de l'Université Nationale de Tucumán. L'étude réalisée par notre équipe, fait partie d'une recherche en réseau menée par l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) intitulée «La recherche en langues, cultures et littératures en Amérique du Sud: politiques linguistiques et production de connaissances». Notre travail s'organise autour de trois aspects. Tout d'abord, nous présenterons la description du contexte institutionnel universitaire; ensuite, nous mettrons en place des questions relevées de l'analyse du corpus - celui-ci composé des programmes des cours et des entretiens réalisés au sein de la filière de Biochimie - . Finalement et toujours à partir des résultats obtenus, nous aborderons les données qui nous permettront de décrire la place du français au niveau de la formation professionnelle universitaire en disciplines

1 Profesora de Francés, Fac. Filosofía y Letras, UNT. Master en Didactique des Langues et Cultures, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France. Profesora Asociada Lengua francesa III y Lingüística general del Profesorado y Licenciatura en Francés, Fac. Filosofía y Letras. Docente-investigadora categoría 3, Proyecto de investigación CIUNT "Literacidad y producción de conocimientos en lengua extranjera en contexto institucional". Expositora en numerosos encuentros científicos nacionales e internacionales. Autora y co-autora de publicaciones locales, nacionales e internacionales.

2 Profesora de Francés, Fac. Filosofía y Letras, UNT. Master en Didactique des Langues et Cultures, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France. Profesora Adjunta Idioma Moderno Francés I Fac. Filosofía y Letras; Lengua: Francés, Licenciatura en Artes Plásticas, Fac. de Artes y Depto de Artes Plásticas de Aguilares. Docente-investigadora categoría 3, Proyecto de investigación CIUNT "Literacidad y producción de conocimientos en lengua extranjera en contexto institucional". Expositora en numerosos encuentros científicos nacionales e internacionales. Autora y co-autora de publicaciones locales, nacionales e internacionales.

non linguistiques, en termes de compétences en langues étrangères, de présence des ouvrages francophones dans la bibliographie du programme et de circulation des connaissances en langue étrangère. En guise de conclusion, nous avancerons des réflexions autour des initiatives et des décisions politiques en matière de langues étrangères dans notre université, particulièrement celles qui atteignent le français. Sur le plan des actions, nous avancerons quelques propositions visant à rendre plus effectif le recours aux LE dans les disciplines des Sciences de la Santé.

Mots clés: politiques linguistiques / français / langues étrangères / université / biochimie

Introduction

Le travail que nous présentons dans le cadre de ce congrès, fait partie du projet de recherche international en réseau PIRAT (Petites Initiatives de Recherche, d'Animation et de Transfert) soutenu par l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) intitulé «La recherche en langues, cultures et littératures en Amérique du Sud: politiques linguistiques et production de connaissances».

Ce projet est organisé en deux grands axes, à savoir l'axe A consacré aux rapports entre le capital linguistique des universités, le répertoire linguistique et culturel des acteurs (étudiants et professeurs) et la circulation des connaissances; et l'axe B centré sur les discours (produits par les acteurs, chercheurs, enseignant et étudiants) sur l'enseignement-apprentissage du français et sur la recherche à l'université. Les équipes de trois pays se répartissent le travail dans ces deux axes: trois équipes argentines appartenant aux universités de Tucumán, de Buenos Aires et de la Plata, cinq équipes brésiliennes appartenant aux universités de Sao Paulo, Paraíba, Rio Grande do Sul, et l'université du Pará, une équipe de l'université de la République de l'Uruguay et l'équipe colombienne de l'université d'Antioquia.

La recherche menée par notre équipe de l'Université Nationale de Tucumán, composée de cinq enseignants-chercheurs, a travaillé sur l'axe A et s'est proposée deux grands objectifs. D'une part, l'analyse du capital linguistique des institutions, en termes de production et diffusion des connaissances en langues étrangères et en français en particulier; d'autre part, l'exploration des pratiques des chercheurs et des formateurs.

Notre choix s'est porté donc, sur deux filières de l'université, l'une rattachée aux Sciences humaines et sociales, à savoir, la faculté de Philosophie et Lettres; l'autre, appartenant au domaine des Sciences de la Santé, à savoir, la faculté de Biochimie, Chimie et Pharmacie.

Dans la présente communication, nous montrerons des résultats partiels obtenus à partir des analyses réalisées dans un cours de la filière de Biochimie. D'ailleurs, nous nous proposons d'élucider certains aspects liés à l'utilisation des langues étrangères et au statut du français dans ce domaine. Il faut dire que notre analyse est fondée principalement, sur les propos avancés par Beacco et Byram à l'égard de la notion de politique linguistique:

«On posera que la politique linguistique se définit comme une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture,

par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), qui leur donnent sens par-delà les circonstances.» (Beacco, Byram: 2007)

Il nous semble pertinent d'insister sur certains aspects de cette définition qui rendent compte des champs d'actions et les acteurs susceptibles de mettre en place le statut des langues étrangères.

Notre exposé s'organise autour de trois moments qui rendent compte, à notre avis, des étapes suivies tout au long de la recherche comme voici:

1. La description du contexte institutionnel universitaire;
2. L'analyse du corpus, construit à partir des programmes des cours et des entretiens réalisés au sein de la filière de Biochimie;
3. La place du français au niveau de la formation professionnelle universitaire dans la formation en Biochimie. L'analyse tiendra compte de trois aspects: la présence de compétences en langues étrangères, l'existence d'ouvrages francophones dans la bibliographie du programme ainsi que la circulation des connaissances en langue étrangère.

Ce travail nous permet d'avancer des réflexions autour des initiatives et des décisions politiques en matière de langues étrangères dans notre université, en particulier, de celles qui atteignent le français. Sur le plan des actions, nous proposons finalement des lignes d'actions qui peuvent rendre plus effectif le recours aux LE dans les disciplines des Sciences de la Santé.

Le contexte institutionnel universitaire: la faculté de Biochimie, Chimie et Pharmacie

La faculté de Biochimie, Chimie et Pharmacie est une unité de formation de l'Université Nationale de Tucumán qui assure les formations en Biochimie, Pharmacie, Biotechnologie et Chimie. Pour rappel, l'offre académique intégrale de l'université de Tucumán, compte à présent, treize unités de formation ou facultés.

La délimitation de ce terrain d'étude, obéit à notre intérêt pour connaître la place des langues étrangères dans les formations professionnelles et scientifiques

où la langue étrangère peut devenir un moyen d'accès au savoir. Explorer le recours à la langue étrangère dans les pratiques d'enseignement ainsi que dans l'activité de recherche dans ce contexte, sera notre objectif principal.

La formation professionnelle offerte par la filière de Biochimie a une durée de six ans. Les objectifs de la formation visent le développement des compétences nécessaires pour permettre aux diplômés de devenir des professionnels «compétents et créatifs» qui peuvent se débrouiller dans les domaines de l'enseignement et de la recherche. Le cursus est composé de trente-sept matières parmi lesquelles la langue étrangère est présente dans la troisième année du plan d'étude. Il faut dire que l'offre est restreinte à l'anglais, en fait, l'étudiant doit poursuivre un cours obligatoire de quarante-cinq heures, appelé *Inglés Técnico*, proposé pendant le premier quadrimestre en raison de quatre heures par semaine.

Analyse du corpus

Tout en tenant compte des objectifs visés par la recherche, nous avons construit notre corpus à partir du programme du cours de Chimie Minérale de la première année de la formation, et d'un entretien réalisé à l'enseignant responsable de ce cours.

Pour ce qui est du programme, nous avons centré notre analyse sur la bibliographie pour connaître si la langue étrangère fait partie de la circulation des connaissances au sein du cours.

Le relèvement des ouvrages, seize au total, révèle la présence de treize ouvrages d'auteurs anglophones (américains) traduits, de deux ouvrages d'auteurs hispanophones et d'un seul ouvrage d'auteur anglophone cité dans sa version originale, soit non traduit.

Plusieurs questions liées à la perception d'une forte présence d'auteurs étrangers dans la bibliographie mais en même temps, au constat d'un seul ouvrage dans sa langue originale- à savoir, sans traduction-, ressortent depuis l'analyse de ces données et nous interrogent: qu'est-ce qui conditionne ce choix de l'enseignant? Quelles sont les compétences des étudiants, en ce qui concerne la lecture-compréhension? Quelle représentation sur les compétences linguistiques des étudiants s'est construit l'enseignant? Les considère-t-il aptes à lire et comprendre de documents en langue étrangère?

Par rapport à l'entretien, nous avons appliqué un questionnaire semi-directif composé de vingt-deux questions. Les données recueillies lors des premières ré-

ponses de l'enseignant, témoignent au niveau personnel, de l'emploi effectif de l'anglais pour la lecture et pour l'écriture et du portugais, particulièrement pour la lecture. Un croisement de ces données avec l'information fournie par la bibliographie du programme nous permet de vérifier une première divergence au niveau du discours de l'enseignant et des actions menées dans son cours. Cette divergence au niveau du programme, se manifeste dans l'absence d'auteurs lusophones et de titres en portugais, la présence de référents anglophones mais en revanche, l'inclusion d'un seul titre en anglais -ouvrage non traduit-. Les raisons de cette décision nous sont procurées par l'enseignant quand il explique qu'il propose des textes en espagnol car «*il s'agit d'un cours de la première année [...] et qu'il faut éviter le refus des étudiants au début du cours*». L'enseignant signale par contre, l'importance de la lecture de bibliographie dans sa langue source, lorsqu'il affirme «*mais on conseille aux étudiants, de consulter la bibliographie en anglais*».

Par rapport aux compétences langagières de l'enseignant, il assure avoir une bonne maîtrise de l'anglais au point d'être capable de rédiger ses propres publications ou communications pour les congrès, dans cette langue. Quoique le français ne soit pas présent dans la bibliographie de sa matière, l'interviewé souligne que chaque année, dans l'introduction de son cours, il consacre une place spéciale à certains référents de la science, faisant partie de la culture scientifique française, tels que Marie Curie, Gay Lussac ou Lavoisier: «*nous citons par exemple Mme Curie, les travaux de Gay Lussac, des personnes du XVIII. Ça nous aimons beaucoup travailler l'histoire de la Chimie ou Lavoisier*».

L'enseignant fait référence également, à l'existence d'un grand volume d'ouvrages en français dans la bibliothèque de la faculté de Biochimie, obtenus grâce à des échanges avec le Canada. Il explique que leur usage est restreint cependant, aux étudiants des dernières années de la formation. C'est ainsi qu'il met en relief l'importance des conventions avec des universités et des centres de recherche français quand il déclare qu' «*il y a un mouvement scientifique intéressant, dans les relations entre la France et l'Argentine*» ou qu'il a «*des collègues amies qui sont allées (en France) faire des post-doc*» ou qui ont obtenu des bourses ou «*que ses boursiers (les boursiers de ses collègues) sont allés travailler là-bas*».

En ce qui concerne la production scientifique, l'enseignant utilise l'anglais pour communiquer ses travaux ou en tout cas, les deux langues, car il explique qu'il s'agit d'une exigence de son domaine disciplinaire «*Oui, en anglais, pour publier c'est en anglais, dans les revues indexées*».

La place du français dans la formation

Les données recueillies à partir de l'analyse du corpus, nous permettent d'aborder la situation du français dans le champ des sciences de la santé, notamment en ce qui concerne les compétences langagières des enseignants et des étudiants.

En général, les enseignants manifestent posséder les quatre compétences en anglais nécessaires pour leur activité professionnelle. Il faut signaler cependant, que la maîtrise de la langue concerne presque exclusivement le domaine de la discipline. D'ailleurs, les pratiques de lecture et d'écriture en langue étrangère, particulièrement en anglais, font partie de leurs activités académiques courantes. En revanche et à titre d'exemple, ces mêmes formateurs ne confrontent pas leurs classes, surtout celles de la première année, à la lecture de bibliographie étrangère non traduite sous prétexte des difficultés que cette activité peut entraîner. L'accès à ce type de documents est ainsi arbitrairement limité par l'enseignant.

Initiatives et décisions en matière de politiques linguistiques

Les résultats partiels que nous venons de présenter, ont déclenché la réflexion sur la situation du français, à notre avis inquiétante, au sein des disciplines encadrées par notre université.

Nous observons en fait, quelques contradictions au niveau des choix opérés par les formateurs dans ces unités de formation professionnelle en matière d'initiatives et de pratiques effectives à l'égard des langues. Il est clair que les enseignants-chercheurs admettent l'importance de la langue étrangère dans le domaine de l'enseignement supérieur, vu qu'ils mettent en exergue l'internationalisation de l'enseignement supérieur, qu'ils participent à des rencontres scientifiques internationales, qu'ils publient dans des revues étrangères ou qu'ils bénéficient des conventions avec des unités de formation d'autres pays, pour ne mentionner que quelques exemples. Il est aussi évident que dans ces cas, les compétences en langue étrangère ont un rôle primordial, l'anglais en premier lieu, le français au deuxième rang. Or, dans la formation de *grado* et toujours en relation à l'apprentissage des langues étrangères, nous avons constaté que les étudiants sont contraints dans leur choix car l'anglais est la seule langue qui est offerte, voire, la langue imposée. L'enseignant de Chimie Minérale, admet par exemple, que dans la discipline qu'il enseigne, il y a des référents francophones incontournables, tels que Marie et Pierre Curie, Gay Lussac, Lavoisier ou Pasteur qu'il évoque dans ses cours au moment

d'aborder l'histoire de la chimie. La lecture partielle d'extraits de ces ouvrages par exemple, n'est pourtant pas proposée.

Malgré l'énorme quantité de matériel bibliographique gratuit et disponible en ligne, fourni par les banques de données des universités, par les bibliothèques virtuelles, les sites personnels des scientifiques de référence ou les revues numériques spécialisées, les documents en langue étrangère, difficilement trouvent une place dans les programmes des cours.

Propositions d'actions linguistiques

Nous considérons indispensable de revendiquer l'importance de l'enseignement des langues étrangères à l'université, dans toutes les filières et de redonner sa place au français, en l'occurrence, à travers l'inclusion des cours obligatoires de langues étrangères dans la curricula des filières de notre université. D'ailleurs, depuis un certain temps, nous sommes témoins de la disparition progressive du français au détriment de l'anglais, dans les maquettes du *grado* ou du *posgrado* (Master et Doctorat). A cet effet, depuis notre rôle d'enseignants, nous sommes convaincues de la nécessité d'intervenir les contextes de formation disciplinaire pour faire prendre conscience aux acteurs de l'importance de l'apprentissage des langues. La langue-culture étrangère ne pourrait pas être comprise dans son sens utilitaire mais par contre, dans son sens transversal, en tant que savoir faisant partie de la formation professionnelle des étudiants.

Au niveau institutionnel, il est essentiel que les centres de formation élargissent l'offre de cours de langues pour toutes les disciplines, de manière à rendre possible des choix plus diversifiés, selon les intérêts et les besoins des étudiants, compte tenu de l'hétérogénéité des groupes et des projets d'apprentissage.

Dans le domaine de la classe, il serait souhaitable d'introduire progressivement le texte en langue étrangère sous la forme d'extraits ou d'articles courts -même de divulgation-, au début de la formation. Le texte académique, soit des chapitres de revues spécialisées ou d'ouvrages plus longs, pourra prendre sa place plus tard, dans le cycle supérieur.

Depuis une perspective interdisciplinaire, l'organisation d'ateliers assurés par une équipe pédagogique composée d'un enseignant de français et des experts, permettrait de mettre en place de pratiques d'apprentissage de la discipline renouvelées, par le moyen de la langue étrangère.

Conclusions

Le travail que nous venons d'exposer représente une partie de la recherche qui est encore en cours. La possibilité d'avoir interrogé les programmes du cours de Chimie Minérale ainsi que les propos du responsable du cours, nous ont poussées à redéfinir notre rôle d'enseignants-chercheurs spécialistes en français langue étrangère, à l'égard des politiques linguistiques existantes.

Par ailleurs, les résultats obtenus nous permettent d'avancer des conclusions partielles. En effet, nous avons pu établir un rapport entre les décisions institutionnelles, voire, les politiques linguistiques des universités, et le statut des langues étrangères dans les formations universitaires.

En apparence, l'usage de la langue étrangère, notamment l'anglais dans le cas étudié, est étroitement associé par le chercheur à son activité scientifique et de production de connaissances car «l'anglais est la langue de la science», pourtant, éloigné des pratiques pédagogiques et des activités d'enseignement tout au moins, dans les premières années de la formation universitaire. À vrai dire, la communauté scientifique semble imposer ses règles pour la communication académique, conditionnant les chercheurs à publier et à présenter leurs travaux en anglais et dans les meilleurs des cas, en deux langues. Nous estimons que ce paradigme est reproduit invariablement sans questionnements par les formateurs dans leurs cours à l'université.

Par rapport au français, surtout dans le domaine des sciences dites «dures» telles que la chimie, son usage n'est pas en apparence très habituel ni devient obligatoire pour la communication scientifique. Toutefois, les initiatives de certaines équipes de l'université de Tucumán qui mènent actuellement des projets de grande portée en partenariat avec la France, sont fortement appréciés et ont déclenché le besoin d'apprendre la langue chez les boursiers et les étudiants intéressés/jeunes générations.

Bibliographie

Beacco, J.C.; Byram, M. (2007): "De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe". Version intégrale. Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe. Strasbourg: www.coe.int/lang/fr

- Bevilacqua, S.; Bibauw, S.; Lousada, E.; Massello, L.; Torres, V.** (2016): *Franco-phonie et langue française en Amérique du Sud: problématiques de recherche et d'enseignement*. Ediciones Uniandes. Bogotá, Colombia.
- Blanchet P., Chardenet P.** (2011): *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Montréal, Editions des Archives contemporaines.
- Cunha, J.C; Lousada, E.** (2016): *Pluralidade Linguístico-Cultural em universidades sul- americanas: práticas de ensino e políticas linguísticas*. Pontes Editores. Campinas SP.

ANNEXES

ANNEXE 1: PROGRAMME DE CHIMIE MINÉRALE

QUÍMICA INORGÁNICA

PROGRAMA TEÓRICO

TEMA 1

Unión química.

Fuerzas intermoleculares. Enlace químico. Orbitales moleculares – Hibridación – Resonancia - Diagrama de niveles de energía.

TEMA 2

REDES CRISTALINAS

Enlaces iónicos - Geometría y energía de la red cristalina - Enlace metálico - Tipos de sólidos – Semiconductores - Determinación de estructuras cristalinas - Difracción de Rayos X.

TEMA 3

TIPOS DE REACCIONES

La ecuación química - Tipos de reacciones - Factores que influyen en las reacciones químicas - Ecuaciones redox. Diagrama de potenciales de reducción - Ecuación de Nernst - Números de oxidación - Balanceo de ecuaciones iónicas y moleculares - Método del ion electrón.

TEMA 4

AGUA

Propiedades físicas y químicas - Agua dura - Agua potable - Purificación del agua - Ciclo del agua - El problema del agua en nuestro planeta.

TEMA 5

ESTUDIO SISTEMÁTICO DE LOS ELEMENTOS REPRESENTATIVOS:

5.1 HIDRÓGENO, OXÍGENO Y AGUA OXIGENADA

Hidrógeno - Obtención, propiedades y usos - Hidruros - Oxígeno - Ciclo del oxígeno - Obtención, propiedades y usos. Tipos de óxidos - Ozono - El problema de la capa de ozono - Peróxido de hidrógeno

5.2 HALÓGENOS

Estado natural - Obtención - Propiedades físicas y químicas - Hidruros - Óxidos, oxiácidos, oxisales y otros compuestos- Obtención, propiedades y usos

5.3 AZUFRE.

Estado natural - Obtención y propiedades - Hidruros - Óxidos, oxiácidos, oxisales y otros compuestos - Obtención, propiedades y usos - Selenio y Teluro.

5.4 NITRÓGENO

Estado natural - Ciclo del nitrógeno - Obtención y propiedades - Hidruros - Oxidos, oxiácidos, oxisales y otros compuestos - Obtención, propiedades y usos. Fósforo, arsénico, antimonio, bismuto - Compuestos - Obtención y propiedades.

5.5 CARBONO Y SILICIO

Carbono: Estado natural - Variedades alotrópicas - Propiedades físicas y químicas – Óxidos - El efecto invernadero - Silicio - Germanio, estaño, plomo. Boro, aluminio: Estado natural - Obtención propiedades y compuestos

5.6 METALES ALCALINOS Y ALCALINOS-TÉRREOS

Estado natural - Compuestos -Obtención, propiedades y usos- Proceso Solvay - Aplicaciones.

TEMA 6

ELEMENTOS DE TRANSICIÓN Y DE TRANSICIÓN INTERNA

Propiedades generales de los elementos de transición – Metalurgia - Estado natural -Obtención, propiedades y usos - Compuestos más importantes. Elementos radiactivos - Venenos radiactivos.

TEMA 7

PROPIEDADES PERIÓDICAS

La tabla periódica y la variación de las propiedades: conductividad eléctrica y térmica, afinidad electrónica, energía de ionización, electronegatividad, radios atómicos, iónicos y covalentes- Número de oxidación - Propiedades ácido base.

TEMA 8

COMPUESTOS DE COORDINACIÓN

Teorías de enlace en complejos - Tipos de ligandos - Nomenclatura y propiedades generales de los compuestos de coordinación - Geometría de los complejos.

TEMA 9

ELEMENTOS DE QUÍMICA BIOINORGÁNICA

Funciones y sistemas biológicos con participación de iones metálicos - La química bioinorgánica en algunos procesos toxicológicos - Aplicaciones de los complejos.

PROGRAMA DE TRABAJOS PRÁCTICOS

- 1º Sustancias Iónicas y Covalentes
- 2º Tipos de Reacciones
- 3º Agua
- 4º Hidrógeno, Oxígeno y Agua Oxigenada
- 5º Cloro, Iodo y sus Compuestos
- 6º Amoníaco, Nitratos y Nitritos

7º Química Bioinorgánica

8º Azufre y sus compuestos.

Bibliografía

Mahan, Myers, Addison-Wesley (1990): QUÍMICA CURSO UNIVERSITARIO. Norteamérica

Pauling, L.Theo (1960): NATURE OF THE CHEMICAL BOND 3o Ed. N.York-Cornell U.P.

Petrucci R.H. QUÍMICA GENERAL. Ed. Fondo

Russell, J. QUÍMICA GENERAL. Mc. Graw Hill

Cotton, A., Wilkinson, G. (1999): QUÍMICA INORGÁNICA BÁSICA. Ed. Limusa S.A. México

Rodger G. (1995): QUÍMICA INORGÁNICA. Ed. Mc. Graw Hill. Madrid.

Shriver D.F., Adkins P.W., Loangford C.H. (1998): QUÍMICA INORGÁNICA Ed. Reverté Barcelona.

Gutierrez Rios, E. (1978): QUÍMICA INORGÁNICA. Ed.Reverté. Barcelona

Baran, E. (1995): QUÍMICA BIOINORGÁNICA. Ed. Mc. Graw Hill. Madrid

Manku G.S. (1980): PRINCIPIOS DE QUÍMICA INORGÁNICA. Ed. Mc Graw Hill.Madrid

Butler, Harrod (1992): QUÍMICA INORGÁNICA. PRINCIPIOS Y APLICACIONES. Ed.Addisson-Wesley. Norteamérica

Tedesco, P.H. (1999): INTRODUCCIÓN A LA QUÍMICA PARA CURSOS UNIVERSITARIOS DE QUÍMICA BÁSICA. Ed. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires

Brown, Le May, Bursten (1993): QUÍMICA. LA CIENCIA CENTRAL. Ed. Prentice Hall. México

Burns, R.A. (1993): FUNDAMENTOS DE QUÍMICA. Ed. Prentice Hall. México

Sienko Plane (1996): QUÍMICA TEÓRICA Y DESCRIPTIVA. Ed. Mc. Graw Hill.

Whitten, K.W., Gaily K.D., Davis R.E. (1992): QUÍMICA GENERAL. Ed. Mc. Graw Hill. Madrid

Régimen de cursado

Asignatura Cuatrimestral: Segundo Cuatrimestre

CLASES TEÓRICAS: 4 horas semanales

PRÁCTICAS DE LABORATORIO: 3 horas semanales

TALLERES: 2 horas semanales

EVALUACIÓN: 1 hora semanal

ANNEXE 2: PLAN D'ÉTUDE



PLAN DE ESTUDIO

Primer Año
Matemática
Física I
Química General
Matemática II
Física II
Química Inorgánica
Segundo Año
Biología
Química Orgánica I
Química Analítica
Química Orgánica II
Química Analítica II
Físico-Química
Tercer Año
Bioestadística
Química Biológica I
Anatomía Humana y Animales de Laboratorio
Inglés Técnico
Fisiología
Química Biológica II
Histología Normal y Elementos de Histopatología
Cuarto Año
Informática
Microbiología General
Inmunología Básica
Biología Celular
Elementos de Farmacodinamia
Inmunología Clínica

Quinto Año
Bioquímica Clínica I
Bacteriología
Bromatología
Bioquímica Clínica II
Virología
Micología
Sexto Año
Bioquímica Clínica III
Parasitología
Toxicología
Epistemología y Metodología de la Investigación Científica y Tecnológica
Electiva (Flotante entre 5º y 6º año)
Práctica Profesional

Planifier par Projets: défi ou possibilité?

MARÍA ANGELINA CERF¹

ANA LAURA MONTPELLIER²

École Primaire N° 7 “Presidente Beleno”

Résumé

Cette communication présente notre expérience comme couple pédagogique à l'école primaire N° 7 “Presidente Beleno”: un projet adapté aux besoins du nouveau paradigme de l'éducation en Argentine, celui de l'enseignement interdisciplinaire.

Les écoles de Santa Fe s'insèrent dans une perspective de travail située auprès des NIC (Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos); le travail individuel de l'enseignant devient un travail collectif, en équipe à travers des échanges avec d'autres enseignants formés dans des champs disciplinaires différents. En tant que professeurs de FLE nous avons décidé d'inclure dans nos cours l'alimentation saine, un des sujets proposés dans le Projet Institutionnel. Nous concevons l'école comme un espace idéal pour construire des modes de vie sains dès l'enfance. À ce sujet, les pratiques alimentaires laissent des traces dans la constitution subjective des enfants et dans leurs relations avec les aliments, c'est pour cela qu'il faut les traiter de différents points de vue, et interpeller les enfants afin de connaître leurs pratiques alimentaires habituelles et identifier celles qui sont nocives pour la santé.

Nous allons vous montrer les principes théoriques qui sous-tendent cette démarche d'enseignement-apprentissage en répondant à une perspective actionnelle fondée sur l'approche par les tâches et la pédagogie par projets, en organisant des situations d'apprentissage à partir des séquences didactiques originales.

Cette démarche en classe de FLE d'enseignement précoce, nous a permis, d'une part, de sensibiliser nos enfants à cette problématique de l'alimentation équilibrée, et d'autre part, de s'approprier des habitudes nutritionnelles saines.

1 Prof. Maria Angelina Cerf, Professeur Supérieur de FLE dans l'Education Primaire, Secondaire et Supérieur. Professeur de Littérature Française II et III et de l'Atelier Pédagogique II à l'Institut N°8 “Alte Brown”. Bourse Pédagogique de l'Ambassade de France : “FLE Enseignement Précoce”. Formatrice du Stage de Formation Complémentaire pour l'Enseignement du Français dans l'Education Primaire au service du Ministère de la Province de Santa Fe.

2 Professeur de Français du 3eme cycle de “EGB et Polimodal” à partir du 2015. Professeur de Français dans l'Education Primaire. Trajet de Formation Education Sexuelle Intégrale.

La démarche par projets représente un défi en ce qui concerne l'enseignement du FLE, qui demande que tous les acteurs impliqués travaillent ensemble, mais aussi une possibilité, le moyen d'incorporer le FLE à cette perspective d'enseignement interdisciplinaire et de construction institutionnelle et collective du curriculum scolaire.

Mots clés: planifier / projet institutionnel / projet pédagogique / séquences didactiques

De la complexité de l'enseignement scolaire naît le besoin de penser comment transmettre l'expérience des personnes qui habitent la salle de classe, parce qu'il est nécessaire de raconter aux autres notre expérience comme enseignants. Donc, l'idée de faire cette communication apparaît avec l'objectif de partager notre expérience comme couple pédagogique dans les salles des 6èmes années à l'école «Presidente Beleno» et comment nous avons développé un projet pédagogique, tout en tenant compte du besoin d'aborder l'enseignement en répondant aux nouveaux paradigmes de l'éducation en Argentine, plus spécifiquement à Santa Fe.

Actuellement, les écoles primaires et secondaires se sont intégrées à une perspective de travail centrée sur l'enseignement interdisciplinaire, qui a pour but d'orienter les enseignants vers la planification et le développement institutionnel du curriculum scolaire permettant de nouvelles configurations situées de NIC (Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos). Le FLE ne constitue pas une discipline qui fait partie des NIC, c'est pour cela qu'il n'y a pas de catégories nodales qui lui donnent un fondement théorique et conceptuel. Alors, nous avons commencé pour créer nos NIC, à partir de la Didactique du FLE. Nous sommes parties d'une perspective actionnelle, fondée sur l'approche par les tâches et la pédagogie du projet:

«La perspective privilégiée ici est...de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification» (CECR, 2001, p. 15).

Enseigner à partir des NIC implique que, sans reléguer la spécificité propre, le travail individuel de l'enseignant devient un travail collectif, un travail en équipe à travers les échanges avec des autres, qui appartiennent aux champs disciplinaires

différents, pour traiter des problématiques sociales comprises comme événement, lesquelles constituent l'axe principal de l'enseignement avec les NIC. Parler d'événement signifie que nous devons prendre comme point de départ le traitement d'une problématique sociale propre du contexte scolaire, amenant une relation interdisciplinaire qui s'appuie sur la nécessité d'un travail articulé entre les différentes disciplines, pour aboutir ensuite à un second moment, où chaque discipline retourne sur elle-même pour analyser les contributions qu'elle pourrait faire au traitement de cet événement.

Chaque enseignant se place par rapport aux contenus qu'il enseigne dans son espace curriculaire sous un positionnement politique-épistémologique cohérent avec celui que les autres disciplines soutiennent, pour éviter des contradictions dans le traitement des événements et la fragmentation du problème.

La perspective actionnelle prend en compte le fait que nous communiquons pour faire quelque chose. L'enseignement suit la même logique: les apprenants vont apprendre pour faire, et plus exactement, vont faire pour apprendre. Mais la perspective actionnelle continue d'évoluer vers une perspective co-actionnelle: les apprenants apprennent pour faire quelque chose avec d'autres. Il entre ici en jeu la notion de communauté: il s'agit d'un fait réel dans un contexte réel avec des personnes réelles. La pédagogie par projets constitue le moyen d'intégrer la perspective actionnelle dans l'apprentissage. Ainsi, le point fort de la perspective actionnelle est la collaboration entre les apprenants dans le cadre du projet de classe:

«La pédagogie du projet représente depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. Elle est souvent liée aux notions d'interdisciplinarité et d'interculturalité.» (Springer, 2010).

Les apprenants vont acquérir des compétences pour réaliser des activités et en réalisant les activités, vont acquérir des compétences. Toutes ces compétences, pourraient être mobilisées dans des activités au service d'une tâche particulière. Qu'est-ce donc une tâche?

«Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé...» (CECR, p. 16).

Le développement curriculaire entendu de cette façon implique un travail d'ordre professionnel entre enseignants, directifs, parents, famille, communauté

éducative et apprenants en tant que sujets sociaux. On peut le faire à travers la réalisation de Projets Institutionnels permettant que les contenus enseignés deviennent des apprentissages socialement significatifs pour la vie des étudiants. Les sujets, les formats et la durée des projets dépendront de la réalité qui présente chaque école.

Pour la construction de notre projet pédagogique on a choisi un des Projets Institutionnels en vigueur à l'école, celui qui s'adaptait le mieux aux besoins, aux intérêts et aux caractéristiques des enfants, mais aussi celui qui nous permettait d'atteindre des objectifs d'enseignement identifiables, figurant au programme, et de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être chez les apprenants. Dans ce cas, le Projet Institutionnel élu envisage le problème de l'alimentation et nous avons pris un des sujets traités, c'est-à-dire, le besoin de promouvoir des modes de vie sains, spécifiquement, celui d'avoir une alimentation saine. Ce découpage est essentiel pour la démarche du projet pédagogique.

Une fois l'objectif fondamental déterminé, nous devons y arriver avec la mise en action du projet pédagogique, nous pourrions commencer à organiser les situations d'apprentissage qu'impliquerait notre projet.

De nos jours, l'élaboration de séquences didactiques constitue le mécanisme utilisé pour l'organisation des situations d'apprentissage.

«Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo» (Días Barriga, UNAM, 2013).

L'élaboration d'une séquence didactique se trouve insérée dans un processus de planification dynamique, qui a comme point de départ la sélection du contenu et la détermination d'une intention d'acquisition de ce contenu, qu'on exprime à travers des objectifs ou buts. La séquence didactique est le résultat de l'établissement d'activités d'apprentissage qui ont un ordre interne. Chaque séquence didactique est intégrée par trois types d'activités: des activités de découverte (qui font allusion à une phase d'exposition), des activités de développement (qui correspondent à une phase de traitement de l'information reçue) et des activités de consolidation (qui intègrent l'ensemble de tâches réalisées).

SÉQUENCE DIDACTIQUE N°:

UNITÉ:

DURATION DE LA SÉQUENCE ET N° DE SÉANCES PRÉVUES:

CONTENUS:

OBJECTIFS:

SÉANCE N°1: Activités de découverte

SÉANCE N° 2: Activités de développement

SÉANCE N° 3: Activités de consolidation

En guise d'orientation, nous vous présentons la ligne de séquences didactiques appliquée pour la réalisation de notre projet pédagogique. Cette ligne se développe en quatre séquences didactiques d'une durée de 120 minutes chacune. Nous vous présentons des tableaux qui comprennent les éléments que nous avons considérés, mais ces éléments ont seulement un caractère indicatif, puisque c'est chaque enseignant qui doit structurer son travail suivant ses propres intentions et besoins éducatifs.

LIGNE DE SÉQUENCES DIDACTIQUES:

S.D. N°1 – S.D. N°2 – S.D. N°3 – S.D. N°4} **Durée:** 1 mois

PROJET FINAL: «Comer juntxs»

C'est important de tenir en compte que chaque enseignant devra adapter les contenus et les types d'activités proposées au public, au contexte et aux ressources qu'il y aurait dans chaque situation d'apprentissage. Notre projet est dirigé à un public de 10 et 11 ans, alors les activités que nous avons préparées ce sont des activités dirigées aux enfants, variées et qui exploitent le monde enfantin et son environnement, en répondant au concept holistique de l'apprentissage. Le concept holistique considère que l'enfant appréhende le monde d'une manière globale, alors il est convenable d'aborder le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à l'aide d'une communication naturelle et dans la langue cible, en employant des approches multi sensorielles qui donnent aux apprenants la possibilité de toucher, se déplacer, jouer et chanter. Il s'agit des activités S.M.A.R.T, c'est-à-dire des activités qui doivent être simples, mesurables, accessibles et réalisables dans un temps donné.

Une fois le contenu établi (dans le cadre du programme complet) et l'intention d'apprentissage de ce contenu déterminée, exprimée sous forme d'objectifs ou buts, conformément à la vision pédagogique-didactique de l'enseignant, on avance dans deux lignes simultanées: quels résultats nous attendons des apprenants et quelles activités nous proposons pour obtenir ces résultats. C'est ainsi qu'il est nécessaire d'articuler les activités d'apprentissage avec les activités d'évaluation.

Maintenant, nous vous présentons les séquences à l'aide des simples récits:

SÉQUENCE DIDACTIQUE N°1

UNITÉ: À table!

DURATION DE LA SÉQUENCE ET N° DE SÉANCES PRÉVUES: 120

minutes divisées en 3 séances de 40 minutes

CONTENUS: vocabulaire des repas – articles définis

OBJECTIF:

- Reconnaître le nom de différents repas

La séance N°1 commence avec la première activité de découverte, en utilisant comme déclencheur une nappe collée au tableau et des images avec le nom de différents repas (sans l'article) qu'on pourrait apporter dans un pique-nique. Nous montrons aux enfants l'une des images, en leur posant ces deux questions:

- Qu'est-ce que c'est ça?

- Vous apporterez ce repas pour un pique-nique? Si la réponse est OUI, nous collons l'image sur la nappe; par contre, si la réponse est NON, nous la collons à côté de la nappe.

Nous répétons l'activité avec toutes les images.

Après, nous donnons un rectangle en papier aux enfants, simulant une petite nappe; maintenant ce sont eux qui doivent créer leurs pique-niques, en dessinant les repas. Finalement, ils doivent raconter aux autres quels repas ils ont choisi pour leurs pique-niques.

Nous commençons avec la séance N°2 et l'activité de développement, un exercice de fixation du vocabulaire qui consiste à relier les noms des repas avec les images, comme dans l'exemple suivant:



Les activités de consolidation dans la séance n° 3 consistent à écrire sur le tableau deux affiches, l'une avec la phrase BONNES HABITUDES et l'autre avec la phrase MAUVAISES HABITUDES. Nous pouvons accompagner les phrases avec un pouce en haut et un pouce en bas. Nous reprenons le vocabulaire travaillé. Nous demandons aux apprenants quelles sont pour eux les bonnes habitudes d'alimentation pour faire un pique-nique sain en leur montrant les images à nouveau; au fur et à mesure que les enfants répondent à la question à propos de chaque image, nous les collons sur l'affiche correspondante. Après nous leur donnons une photocopie avec les mêmes repas, qu'ils doivent couper et coller pour reproduire les panneaux dans leurs classeurs. Finalement ils peuvent colorier les images.

SÉQUENCE DIDACTIQUE N°2

UNITÉS À table!

DURATION DE LA SÉQUENCE ET N° DE SÉANCES PRÉVUES 120

minutes divisées en 3 séances de 40 minutes

CONTENU vocabulaire des fruits – articles indéfinis

OBJECTIFS:

- Identifier les noms des fruits

Pour cette séance, il est nécessaire de demander aux apprenants d'apporter pour cette classe un fruit chacun.

Nous utiliserons comme déclencheur une nature morte du peintre Cézanne:



Au préalable, nous expliquons aux apprenants qui a été Cézanne, qu'il faisait ce type de peintures et c'est que c'est qu'une nature morte.

Les apprenants doivent observer la peinture attentivement. Après, en groupes de 4 ou 5 personnes, les enfants doivent faire leur propre nature morte avec les fruits qu'ils ont apportés. On peut prendre des photos des natures mortes créées.

Maintenant, pour la séance N°2 et les activités de développement, nous demandons aux apprenants quels fruits composent chaque nature morte. Au fur et à mesure qu'ils répondent nous répétons le nom en français et nous l'écrivons au tableau. Quand tous les groupes ont fini, nous leur demandons s'ils connaissent le nom d'autres fruits, et continuons à noter dans le tableau. À la fin, nous aurons le tableau plein de vocabulaire.

Ensuite, nous montrons aux apprenants des images des fruits, et un à un ils doivent passer devant la classe pour les coller sur le nom du fruit correspondant.

À la séance N°3, pour consolider les acquis, nous continuons avec la consigne de copier et de dessiner les fruits avec ses noms dans leurs classeurs.

Finalement ils peuvent manger les fruits: **MANGER DES FRUITS, C'EST BON POUR LA SANTÉ!** (Nous pouvons mettre cette affiche au commencement de la classe dans le tableau, par exemple).

SÉQUENCE DIDACTIQUE N°3

UNITÉ: À table !

DURATION DE LA SÉQUENCE ET N° DE SÉANCES PRÉVUES: 120 minutes divisées en 3 séances de 40 minutes

CONTENUS: vocabulaire des légumes – expressions «j'aime» et «je n'aime pas» - articles définis

OBJECTIFS:

- Identifier les noms des légumes
- Employer les expressions

Pour la séance N°1 nous utiliserons comme déclencheur le dessin animé «Gopher broke» de Pixar.

Avant de regarder le film, nous donnons la consigne aux apprenants de se rappeler quels sont les légumes qui apparaissent. Une fois le film fini, nous leur demandons de les nommer et nous collons dans le tableau l'image avec la rubrique correspondante. Après nous proposons aux enfants de connaître le nom d'autres légumes; pour cela, ils doivent chercher les légumes cachés dans la salle de classe et dans la cour (nous devons disposer les images avant la classe). Au fur et à mesure qu'ils retrouvent les images, ils doivent les coller aussi sur le tableau.

Puis, pour la séance N°2, une fois toutes les images collées, nous distribuons aux enfants une photocopie avec les mêmes images; ils doivent écrire le nom de chaque légume sous l'image correspondante et colorier.

Pour la consolidation, à la séance N°3, nous demandons aux apprenants s'ils aiment ou s'ils n'aiment pas les légumes, à travers les panneaux suivants:



Après avoir travaillé les nouvelles expressions oralement, les apprenants doivent écrire dans leurs classeurs quels légumes ils aiment et lesquels ils n'aiment pas.

SÉQUENCE DIDACTIQUE N°4

UNITÉ: À table !

DURATION DE LA SÉQUENCE ET N° DE SÉANCES PRÉVUES: 120 minutes divisées en 3 séances de 40 minutes

CONTENUS: vocabulaire des repas- impératif de certains verbes

OBJECTIFS :

- Comprendre une recette
- Élaborer un menu sain

Nous commençons la séance en montrant aux enfants l'image d'un sandwich:



La consigne de cette activité est celle d'écouter la recette d'un sandwich sain et de montrer quels sont les ingrédients du sandwich à partir de différentes images. Après nous écoutons la recette à nouveau, mais cette fois-ci les enfants doivent ordonner les images dans le bon ordre.

Pour la séance N°2, nous travaillons avec l'impératif, grâce aux exercices de type structurel pour induire son fonctionnement.

Dans la séance N°3, ce sont les apprenants qui doivent préparer leurs sandwiches sains avec les ingrédients qu'ils ont apportés, en spécifiant les ingrédients et en faisant la recette.

À partir des NIC et du champ épistémologique des Sciences Sociales, nous savons que l'alimentation est liée aux processus culturels complexes. C'est pour cela que dès l'école nous devons problématiser certains indicateurs qui montrent des restrictions par rapport à l'accès commun aux repas, en relation à la qualité des aliments (fruits ou friandises), la quantité (le petit-déjeuner ou le goûter ne satisfait

pas) et le prix des repas au kiosque. Alors, nous avons pensé à récupérer l'habitude la plus saine, celle de manger ensemble.

Le projet final «Comer juntxs» qui ferme les séquences didactiques exposées, vient d'une proposition institutionnelle qui apparaît depuis l'approche des Sciences Sociales, mais qui est susceptible d'être prise comme événement pour les différentes disciplines, parmi elles, le FLE. De cette façon, nous proposons aux enfants de faire un goûter ensemble, pour partager les sandwiches sains qu'ils ont préparés. À ce moment-là, nous pouvons exposer aussi les recettes que les enfants ont préparées et les photos.

Pour conclure, la démarche par projets représente un défi en ce qui concerne l'enseignement du FLE, qui demande que tous les acteurs impliqués travaillent ensemble, mais aussi une possibilité, le moyen d'incorporer le FLE à cette perspective d'enseignement interdisciplinaire et de construction institutionnelle et collective du curriculum scolaire.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe/Strasbourg** (2001): Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe: Division des langues vivantes.
- Díaz-Barriga, A.** (2019): Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Url: <http://www.setse.org.mx>
- Macquart-Martin, C., Denissot, H.** (2012): Super Max 1 A1.1. Guide pédagogique. Paris. Hachette. pp. 14-15.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe** (2016): Documento de desarrollo curricular para la educación primaria y secundaria. Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos NIC. La Educación en acontecimientos.
- Puren, C.** (2004): De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Cahiers de l'APLIUTVOL. 23, N°1. Url: <https://apliut.revues.org/3416>
- Robert, J., Rosen, E., Reinhardt, C.** (2011): Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique. Paris. Hachette Livre.
- Springer, C.** (2010): La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. The Canadian Modern Language Review, Vol. 66. N° 4, pp. 511-523.

Ateliers

Mieux comprendre et mieux vivre le travail de professeur de FLE en Argentine

ERIC LAHILLE¹

directionafcba@gmail.com

Alliance Française de Córdoba – Argentine

Résumé

Le contexte de l'activité du professeur de FLE en Argentine comporte un certain nombre d'éléments qui influent sur son quotidien et sa pratique, comme par exemple la formation, la pédagogie, la didactique, les prescriptions institutionnelles, les conditions salariales, la valorisation de la langue française, les syndicats, etc. Mais le travail du professeur, qu'est-ce que c'est exactement: les objectifs du cours? Les résultats académiques des apprenants? La «manière» de mener une activité?

Cet atelier se propose d'aborder le travail du professeur en analysant son activité réelle. Son objectif est de fournir des outils théoriques grâce aux interactions entre les participants et aux recherches développées par l'ergologie.

L'ergologie est une démarche d'analyse pluridisciplinaire des situations de travail et plus généralement des activités humaines avec la proposition de les transformer. Elle vise à mettre en dialogue les savoirs académiques traditionnels élaborés par les différentes sciences humaines et sociales, et les savoirs acquis des protagonistes des activités humaines.

L'ergologie a une finalité pratique: contribuer à l'amélioration des situations et de l'organisation du travail.

Les échanges d'expérience permettront de nourrir les réflexions sur l'approche de l'activité du professeur de FLE en Argentine.

Nous nous appuierons sur les 3 concepts suivants pour aborder l'activité du professeur:

- la renormalisation de l'activité: comment le professeur met en place les prescriptions institutionnelles?
- ECRP (entité collective relativement pertinente): le travail du professeur est souvent perçu comme individuel mais il se produit dans un collectif, d'abord avec les apprenants mais aussi avec les autres professeurs et professionnels des institutions.

¹ Directeur Alliance Française de Córdoba. Ergologue – Master Ergologie – Université Aix-Marseille France. Professeur Education nationale France spécialisé dans l'enseignement du FLE

- L'usage de soi-même: le professeur dans son activité met en dialogue les savoirs académiques, les savoirs acquis de l'expérience et ses propres valeurs.

A l'issue de cet atelier, les participants auront acquis des concepts et une vision de leur activité qui leur permettront d'avoir des éléments pour la transformer et avoir conscience de ce qui se joue dans l'activité du professeur de français en Argentine.

En conclusion, on ne peut pas limiter le travail du professeur de FLE en Argentine en le réduisant à des usages et des pratiques pédagogiques. Il est nécessaire de s'intéresser à la complexité de l'activité en elle-même. S'approcher de la réalité du travail en tant qu'activité permettra aux participants de mieux comprendre ce qui se joue dans l'enseignement du FLE et transformera leurs pratiques.

Mots clés: travail / activité / renormalisation / analyse pluridisciplinaire

L'éducation sexuelle en classe de FLE

JOSÉ IGNACIO CASTILLO¹

Escuela Provincial de Danzas N°5032 *Nigeria Soria* de Rosario

Résumé

Présentation de la proposition

Dans cette proposition d'atelier, on va présenter les résultats d'un début de projet institutionnel qui naît à partir du besoin d'incorporer l'éducation sexuelle dans les planifications de l'espace «Langue étrangère» à l'école *Nigeria Soria* de la ville de Rosario.

Depuis 2006, en Argentine, il est en vigueur la loi 26.150, qui oblige à travailler l'éducation sexuelle, dans toutes les écoles du territoire, d'un point de vue global (non seulement biologiste comme on l'abordait traditionnellement, mais en tenant compte des aspects socio-affectifs et culturels), responsable et multisectoriel.

Pour travailler la sexualité en considérant tous ces aspects, il ne suffit donc pas de proposer des espaces spécifiques à ce propos tels que des ateliers ou des cours menés par des spécialistes de la santé, mais de manière transversale, en incorporant ces contenus dans tous les espaces académiques, les langues étrangères incluses.

Cet atelier a donc l'intention de proposer des activités qui serviront de déclencheur pour aborder la sexualité dans l'esprit proposé par la loi.

Déroulement de l'atelier et objectifs de la démarche

Cette proposition comporte l'utilisation de courtes vidéos d'entre une et deux minutes, tous issus de la chaîne YouTube de «1 jour, 1 question». Les caractéristiques de ces documents nous permettent de proposer des pratiques pour travailler l'éducation sexuelle comme un complément de la planification de nos cours, ainsi que de travailler des aspects propres de notre espace académique tels que le vocabulaire ou l'interculturel. Il s'agit, donc, de donner accès aux élèves à des contenus (en langue étrangère) en rap-

¹ Professeur de Français et « Facilitador de la Convivencia » à l'École de Danses 5032 depuis 2010. Professeur de Français aux Cursos de Lenguas Extranjeras para la Comunidad de l'Universidad Nacional de Rosario (UNR) depuis 2010. Professeur de Français à la Facultad de Humanidades y Artes – Universidad Nacional de Rosario (UNR) depuis 2015.

port à la sexualité pour créer un espace de réflexion et de débat à partir des documents qui ont été conçus à l'origine pour un public francophone.

La source des documents utilisés pour ce travail a la particularité de proposer des vidéos avec un niveau de langue accessible au public ciblé ainsi qu'un travail de l'image qui complète parfaitement le son pour arriver à la compréhension du message. Une autre caractéristique de cette plateforme, c'est la périodicité avec laquelle elle met à disposition de nouvelles vidéos. Voilà pourquoi un des objectifs de cet atelier c'est de proposer des fiches de travail modèle qui pourront être utilisées pour aborder le travail avec d'autres vidéos de la même source.

Activités proposés aux assistants

Une fois présentée les objectifs de la démarche et le résultat du travail réalisé, on proposera aux collègues de produire une fiche à partir du visionnement d'une autre séquence vidéo avec les mêmes caractéristiques, pour finir ensuite avec une mise en commun d'analyse et réflexion sur le travail réalisé.

Mots clés: éducation sexuelle / projet institutionnel / langue étrangère-FLE / fiche de travail

Axe 2 | 1. Langue française: objet d'étude

- *L'intervention sur la forme: la grammaire, le lexique et la phonétique.*
- *Philosophie du langage: langage et pensée.*
- *Langage et logique.*
- *Pragmatique et énonciation.*
- *Psycholinguistique.*
- *Langage et cognition.*
- *Sémantique.*
- *Sociolinguistique.*
- *Analyse de discours.*
- *Sciences du Langage et enseignement / apprentissage des langues.*
- *Linguistique contrastive.*

Participe présent et gérondif: des liaisons dangereuses

MARÍA MARTA LEDESMA¹

ROBERTO LENCINAS²

Faculté des Langues, Université nationale de Cordoba - Argentine

Résumé

Le gérondif et le participe présent constituent un ensemble de formes du verbe se caractérisant par l'absence de flexion personnelle, numérique et temporelle. Cependant, sous cette simplicité morphologique se cache une complexité qui résulte des possibilités sémantiques qu'ils offrent. La plupart des grammaires de FLE, par ailleurs, colportent une règle presque indiscutée, celle de la coréférence au sujet qui ne suffit pas à expliquer le fonctionnement du gérondif dans des contextes impersonnels, passifs et/ou modalisés par un verbe d'opinion. Il existe en outre des cas où participe présent et gérondif peuvent alterner selon qu'ils se situent en tête de phrase (verbes de déplacement ou de perception exprimant un repère temporel ou une notion de cause) ou en position finale (verbes de déplacement ou de dire) à condition que le syntagme en *-ant* comporte une expansion. Autant de raisons qui nous ont conduits à relever le défi didactique que posent ces deux formes verbales dont les valeurs sémantiques ne sont pas toujours bien appréhendées par les étudiants hispanophones en milieu universitaire. Par le biais de l'analyse d'une série d'énoncés que l'on pourrait considérer comme déviants associée à la résolution d'exercices s'éloignant des configurations classiques, - sans piège ni surprise, au dire de Reichler-Béguelin (1995 :244) – nous essaierons de susciter chez nos étudiants la réflexion autour de ce sujet grammatical particulièrement épineux.

Mots clés: gérondif / participe présent / coréférence au sujet / alternance

1 Titulaire d'un master en traductologie et professeur de Langue et Littérature françaises, María Marta Ledesma est professeur de Grammaire à la Faculté des Langues (UNC). Elle a participé à des congrès et a publié des articles destinés à l'enseignement-apprentissage du FLE. Membre du GRR de Cordoba et d'une équipe de recherche dont les travaux s'orientent vers l'écriture en milieu universitaire.

2 Professeur titulaire par concours des chaires de Langue française I et Langue française III des filières Enseignement, Traduction et Licence à la Faculté des Langues (UNC). Professeur titulaire par concours de Français I et Français II au Colegio Nacional de Monserrat (UNC). Membre d'une équipe de recherche dont les travaux s'orientent vers l'écriture en milieu universitaire. Membre du Groupe Régional de Réflexion (GRR) de Córdoba.

Introduction

Grande capricieuse, la langue française regorge de chausse-trapes qui déroutent les enseignants et, à plus forte raison, les apprenants. Les manuels d'apprentissage et les grammaires de référence ont beau fournir des explications visant à élucider le fonctionnement de certaines constructions (et ce au risque de trop simplifier le sujet considéré comme épineux), les zones d'ombre restent fort nombreuses, ce qui ne rassure pas beaucoup les protagonistes de la situation d'enseignement/apprentissage. Dans nos pratiques pédagogiques quotidiennes dans un contexte hispanophone, le gérondif (G), en début d'apprentissage, et son emploi en opposition au participe présent (PP), une fois les assises consolidées, constituent un exemple frappant de ces points obscurs que la théorie grammaticale peine à éclairer.

Voilà pourquoi nous avons décidé de relever le défi que représentent les formes verbales en *-ant*³ du français. Pour éclairer ce sujet grammatical (si tant est que notre communication y jette un peu de lumière), nous présenterons d'abord un bref rappel théorique des formes en question ; nous analyserons ensuite des infractions, notamment à la règle de coréférence au sujet ; nous proposerons enfin, des exercices dont la résolution demandera une réflexion de la part de nos étudiants beaucoup plus poussée que celle requise par les modèles fournis par les grammaires d'apprentissage.

Les formes en *-ant*: rappel théorique

Le gérondif et le participe présent constituent un ensemble de formes du verbe qui se caractérisent par l'absence de flexion personnelle, numérique et temporelle. Cependant, sous cette simplicité morphologique se cache une complexité résultant des possibilités sémantiques qu'ils offrent. Ils peuvent véhiculer en effet des valeurs circonstancielles diverses telles que le temps, la cause, la manière, l'opposition-concession et la condition.

De par son étymologie, le G se distingue du PP (*amans*) puisqu'il est issu de l'ablatif du gérondif latin (*amando*). En ancien français, le G pouvait être précédé de nombreuses prépositions (*en, à, par, de, sans, etc.*). Or, la préposition pouvant être omise - comme en témoignent certaines expressions qui subsistent encore en français (*chemin faisant, l'âge venant*) - la confusion entre G et PP était fréquente.

3 Dans cette communication nous ne nous occuperons pas de l'adjectif verbal.

Ce n'est qu'à partir du XVIII^{ème} siècle que l'emploi de la préposition *en* s'est généralisé, ce qui a permis d'éviter les cas d'ambiguïté dans des phrases telles que *Elle a vu Paul sortant du cinéma*. En effet, selon que *sortant* soit perçu comme un PP ou comme un G, ce n'est pas la même personne qui réalise l'action de sortir.

Le G et le PP peuvent en outre recevoir les compléments du verbe et leur sujet doit être identique à celui du verbe principal (pour le PP lorsqu'il se trouve en tête de phrase). Cette règle de coréférence au sujet, introduite au XVII^{ème} siècle, n'est pas toujours observée, si bien qu'il existe nombre d'exemples l'enfreignant dans des textes littéraires, de presse ou officiels (*En les voyant, une sorte de choc électrique secoua Sally*. Maurois, cité par Grevisse, p 943).

En français moderne, le G se différencie du PP par l'emploi obligatoire de la préposition *en*. Kleiber (2005 :13) et Chevalier et alii (1989 :374) considèrent que le G est toujours précédé de la préposition *en*, qui a perdu de sa valeur et n'est qu'un indice formel⁴. Le PP au contraire, n'est jamais précédé de la préposition *en*. Kleiber signale par ailleurs que la simultanéité⁵ et l'imperfectivité, caractéristiques définissant le G et sur lesquelles mettent l'accent les grammaires et les manuels de FLE, ne suffisent pas à déterminer le sens général du G. C'est le cas par exemple des verbes perfectifs de déplacement tels que *sortir* et *partir* dont le G n'exprime ni simultanéité ni imperfectivité. Selon Kleiber, les paramètres les plus importants qui facilitent l'interprétation du G sont : sa place vis-à-vis du verbe noyau de la proposition principale, les propriétés lexicales des verbes concernés et ce qu'il nomme les marques aspectuo-temporelles du verbe conjugué de la proposition principale (Kleiber, 2005: 13).

Malgré cette distinction formelle, il n'est pas toujours aisé de les différencier. Lorsque le PP est apposé au sujet, il jouit d'une relative mobilité et prend des valeurs circonstancielles semblables à celles du G, surtout le temps et la cause. (Riegel et alii, 2005 :342). Toutefois, contrairement à ce qui se passe avec le G, le PP peut avoir un sujet grammatical différent (*La grève se poursuivant, tous les vols ont été annulés*) et deux fonctions syntaxiques interdites au G : attribut de l'objet (Virginie

4 Cet avis est loin d'être partagé par l'ensemble des linguistes. Certains d'entre eux, considèrent que le G comme forme verbale prépositive, distincte du PP et de l'adjectif verbal, est inopérante (Curat, 1991; Wilmet, 1998; De Carvalho, 2003). Arnavielle (1997:45) considère qu'il existe une seule forme en -ant, d'essence verbale susceptible d'être employée avec ou sans préposition, et de même que Fortineau (2003) refuse les termes participe présent, gérondif et adjectif verbal que la tradition grammaticale a validés.

5 Rhis (2009:211) considère que la notion de simultanéité étant trop forte, il faudrait plutôt parler de simultanéité assouplie, notamment dans les cas d'apparente contiguïté (Des entrepreneurs avaient distribué de l'huile industrielle de colza en lui rajoutant un produit donnant la couleur et le goût de l'huile alimentaire. La Dépêche du Midi, 2002).

imagine sa mère mourant de faim) et épithète (*J'ai rencontré Virginie sortant de chez sa mère*).

En position initiale et lorsqu'il s'agit de verbes de déplacement ou de perception exprimant un repère temporel ou une notion de cause, PP et G peuvent alterner (*Sortant /En sortant du cinéma, Théo a rencontré sa mère// Examinant /En examinant le tout, il se rendit compte qu'il y manquait un élément essentiel.*). En position finale, ils peuvent alterner dans les cas de verbes de déplacement ou de dire. Cette alternance n'est possible que lorsque le syntagme en *-ant* comporte une expansion (*Le voleur prit la fuite courant /en courant comme un dératé*) (HalmØy. 2003 :160)

Des énoncés déviants suscitant la réflexion

(1) Le froid provoque un grave accident

Peu avant 13h, un automobiliste de 66 ans circulait sur l'autoroute A12 de Bulle en direction de Vevey [...]. Peu avant la sortie de Châtel-St-Denis, en passant sous un portique de signalisation, un bloc de neige s'est détaché de la poutre métallique et a percuté le pare-brise du véhicule. (Le Matin, février 2015)

(2) L'auteur propose de "redresser" peu à peu la langue, en ayant recours à des procédés tels que l'écriture inclusive ou encore à la féminisation des noms, toujours en respectant les limites logiques de la langue (copie FLE)

Quelle est l'anomalie dans l'emploi de *en passant* en (1)? La réponse est toute simple: *en passant* est contrôlé par le sujet du verbe fléchi *se détacher*, en l'occurrence un bloc de neige. Or, c'est bien une voiture qui passe sous le portique de signalisation.

En (2) les deux G employés par l'étudiant (*en ayant recours* et *en respectant*) sont maladroits du fait de l'infraction à la règle de coréférence au sujet. En effet, en omettant le syntagme nominal l'Académie française, l'étudiant fait tomber tout le poids des actions sur le sujet syntaxique de son paragraphe (l'auteur), ce qui confère à celui-ci un pouvoir qu'il n'a pas.

Qu'en est-il des exemples suivants?:

(3) Il est possible de retarder l'éventuelle apparition de la maladie (Alzheimer) en prenant soin de cet organe (le cerveau). (L'Obs N° 2810 ; 2018)

(4) Le manoir montre un confort moderne: il a été rénové habilement tout en respectant l'authenticité de l'époque art-déco. (site internet).

Si l'on observe la règle de coréférence au sujet, on n'hésitera pas à sanctionner les énoncés (3) et (4), qui cependant sont tout à fait corrects. C'est que, tel que l'affirme Reichler-Béguelin (1995 :249), les grammairiens négligent de présenter les difficultés d'application de la règle de coréférence au sujet, notamment lorsque le verbe principal est au mode impersonnel (3) et lorsque le G ou le PP sont contrôlés par le complément d'agent implicite d'un verbe au passif (4). Il en va de même lorsque le verbe principal joue le rôle d'un modalisateur (5).

(5) En agissant ainsi, je suis sûr qu'il va s'attirer les foudres de son employeur.

L'infraction à la règle de coréférence au sujet n'est pas la seule difficulté rencontrée par nos étudiants: l'opposition PP et G constituée, elle aussi, comme il a été déjà dit, un sujet difficile à saisir. L'une des difficultés récurrentes est liée à l'interférence avec l'espagnol, langue dont le *Gerundio* peut marquer la conséquence du procès dénoté par le verbe principal.⁶

(6) Mieux encore, ce site web offre au public une vaste gamme de séries en tous genres en donnant la possibilité de chercher ce qu'on veut, de créer une liste de favoris et de changer ce qu'on a commencé à voir et qu'on n'a pas aimé (copie FLE).

Ainsi, dans (6), le G *en donnant* exprime une idée de conséquence alors qu'il n'est pas apte à le faire, cette valeur sémantique étant du ressort du PP ou d'une subordonnée relative explicative. Selon Alloa et alii (2001:268), lorsque la conséquence s'avère indissociable du procès principal, c'est le PP qui l'emporte sur la proposition subordonnée. Rihs (2009:208) complète cette idée en affirmant que lorsque le PP exprime un procès postérieur à celui du verbe fléchi, il peut désigner le second événement d'une narration ou la conséquence d'un fait. A notre avis, ce second événement ne serait pas toujours véhiculé par un PP, mais par une subordonnée relative explicative. Nous rejoignons ici le postulat de Alloa et alii car la reprise anaphorique avec le relatif *ce qui*, permet de mieux rendre compte de ce se-

6 Emploi critiqué par les grammairiens mais largement répandu dans la presse.

cond événement. Ainsi, dans (7) nous considérons que la subordonnée *relative plicative* passe mieux que le PP *portant*.

(7) En République tchèque, un homme de 44 ans est mort de froid dans une cabane dans la banlieue de Prague, ce qui porte à 24 le nombre des décès, selon l'agence de presse CTK. (Libération, 2012)

Dans (8) le PP *nécessitant* devrait être remplacé par une subordonnée relative explicative (*ce qui a nécessité l'intervention des gendarmes*) car à notre avis, il s'agit du second événement d'une narration plutôt que d'une idée de conséquence indissociable (*les gendarmes ne s'occupant pas que des accidents de la route*).

(8) ? La voiture s'est littéralement encastrée sous le camion nécessitant l'intervention des gendarmes du peloton motorisé de Fontaine et une douzaine de sapeurs-pompiers de Belfort. (L'Est républicain, février 2018)

(9) Ce sujet (l'écriture inclusive) est plus complexe qu'il n'y paraît, car, finalement, il est difficile de maintenir un équilibre. Ne sommes-nous pas en train de faire pencher la balance contre les hommes, les excluant? (Copie FLE)

Comment expliquer en (9) l'emploi fautif du PP? A notre avis, tout en voulant exprimer une notion de cause, l'étudiant choisit un PP au lieu d'un G. Or, bien que le PP soit à même d'exprimer ce rapport logique, il n'est employé en général que pour remplacer une relation de cause introduite par *comme*. Rappelons que cette conjonction introduit une cause évidente, qui ne pourrait pas s'intégrer à un contexte interrogatif (*Ne sommes-nous pas...*). Par ailleurs, *exclure* comporte une idée de manière (*Comment fait-on pencher la balance? → En excluant les hommes*) que seul le G peut exprimer.

Proposition d'activités⁷

Après avoir présenté et analysé des énoncés déviants, s'éloignant de la norme, nous proposerons quelques exercices destinés aux étudiants avancés en milieu uni-

⁷ En caractères gras, la solution et les propositions de réponse correspondant à chaque activité.

versitaire. Conçus à partir de l'usage concret de la langue, lesdits exercices ont pour but de susciter la réflexion chez nos étudiants, toutes les fois qu'ils auront à employer le PP et le G dans leurs productions écrites.

I- Participe présent, gérondif ou les deux? Choisissez et justifiez

1. Katharine Graham, héritière du titre mais lasse de jouer les potiches, prendra le risque, avec son rédacteur en chef, Benjamin Bradlee, de publier les documents obtenus illégalement, ----- une bataille médiatique et juridique qui fit date. (L'Obs, janvier 2018)
a) en provoquant b) **provoquant** c) les deux formes sont possibles

2. La plupart des morts de froid sont des sans-abri, souvent en état d'ébriété. Mais la vague de froid fait aussi des victimes dans les habitations -----
----- des milliers d'incendies et des intoxications au monoxyde de carbone, dus à des poêles défectueux.(Libération, août 2012)
a) **en provoquant** b) provoquant c) les deux formes sont possibles

3. Il y a vingt ans, en Espagne, s'était déroulée une véritable catastrophe alimentaire. De l'huile frelatée avait été distribuée, [1] ----- la mort d'un millier de personnes, et [2] ----- des troubles très graves pour près de 25.000 personnes. (La Dépêche du Midi, juin 2002)
[1] a) en provoquant b) **provoquant** c) les deux formes sont possibles
[2] a) en entraînant b) **entraînant** c) les deux formes sont possibles

4. [1] ----- les rushes on s'aperçoit que Buñuel a éliminé toutes les images qui évoquaient l'aquatique. De même, [2] ----- montrer une misère dont le poids enlevait à ceux qui en étaient les victimes toute possibilité de communiquer entre eux d'une manière humaine, il a également éliminé les images dans lesquelles transparaisaient des relations humaines. (Cairn.info)
[1] a) en examinant b) examinant c) **les deux formes sont possibles**
[2] a) en voulant b) voulant c) **les deux formes sont possibles**

II- Cochez la bonne réponse. Justifiez votre choix

<p>1. En m´appelant entre midi et quatre heures,</p>	<p>a) je pourrai m´entretenir avec toi b) tu auras la certitude de me trouver chez moi. c) c´est sûr que tu vas me trouver chez moi. d) je ne pourrai pas faire la sieste.</p>
<p>2- En vous en remerciant d´avance,</p>	<p>a) recevez mes meilleures salutations. b) je vous prie d´agrée l´expression de mon dévouement respectueux. c) veuillez agréer l´expression de mon profond respect. d) nous vous prions de recevoir l´assurance de nos sentiments les meilleurs.</p>
<p>3- En se baignant sur cette côte dangereuse</p>	<p>a) je crois qu´on risque de se noyer b) Luc a été emporté par une vague et il a failli se noyer. c) il vaut mieux ne pas s´éloigner du rivage. d) vous risquez de vous noyer.</p>

III- Remplacez le gérondif et le participe présent par une autre construction de même valeur

1. La conférence de presse a dû être annulée en catastrophe, Nicolas Hulot ayant provoqué une crise politique en claquant la porte du gouvernement. (L'Obs, septembre 2018) **(La conférence....parce que N H....lorsque/ quand il a claqué la porte...)**
2. Le principe du célèbre Carlos est toujours le même : boire une bière ou un verre de txakoli en sortant de la plage de la Côte des Basques. (ibid) **(quand / après être sorti)**
3. Qui ne s´est jamais engagé dans une étroite voie sans issue obligeant à une marche arrière fastidieuse? (ibid) **(qui oblige...)**

IV- Lisez attentivement le texte ci-dessous et dites quelle est la valeur véhiculée par les gérondifs⁸.

Grâce aux applis constructeurs, vous pourrez prêter votre voiture tout en gardant un œil sur elle. En définissant une limite de vitesse: si elle est dépassée un e-mail d'alerte sera envoyé. En définissant une zone interdite d'accès ou au contraire en délimitant une zone autorisée: si le véhicule franchit la limite géographique, vous recevez un e-mail d'alerte. (ibid)

Conclusion

Ce travail avait pour but de trouver des critères permettant de distinguer les emplois du PP et du G. Dans un premier temps nous avons présenté les principales caractéristiques de ces deux formes verbales, tout en mettant l'accent sur la règle de coréférence au sujet. Par le biais d'exemples tirés de la presse nous avons ensuite essayé de montrer comment cette règle à peu près incontestée ne suffit pas à expliquer le fonctionnement du G dans des contextes impersonnels, passifs et ou modalisés par des verbes d'opinion. Après, nous avons analysé des extraits de textes authentiques et de productions d'étudiants en FLE, et ce pour bien cerner les valeurs sémantiques véhiculées par le G et le PP et les cas où ces deux formes peuvent alterner. Enfin, rejoignant les propos de Reichler-Béguelin (1995:245) pour qui, il faudrait améliorer la démarche didactique portant sur certains sujets grammaticaux, nous avons proposé des activités amenant les futurs professionnels de FLE à dissiper les zones d'ombres que créent ces deux formes verbales.

Bibliographie

- Alloa, H; M. de Torres** (2001) "Hacia una lingüística contrastiva... Francés-español" en *Córdoba, Comunicarte*.
- Arnavielle, T.** (1997) "Le morphème –ant. Unité et diversité: étude historique et théorique" Louvain, Peeters.
- Chevalier, J. C., et alii**, (1989) "Grammaire Larousse du français contemporain" Paris, Larousse.

⁸ Ce paragraphe a débouché sur des énoncés comportant des PP et des G, à compléter et sur une imitation de style où il était question de suivre le moule fourni par le texte de départ.

- Curat, H.** (1991) “Morphologie verbale et référence temporelle en français moderne” Genève, Droz.
- De Carvalho, P.** (2003) “Gérondif, participe présent et adjectif déverbal en morphosyntaxe comparative “en *Langages*, 37^e année, n°149. “Participe présent et gérondif” sous la direction de Teddy Arnavielle. pp. 100-126.
- Fortineau, C.** (2003): “Analyse contrastive de la syntaxe du morphème espagnol –NDO et du morphème français –ANT,” en *Ch. Lagarde (éd.), La Linguistique Hispanique dans tous ses états*, Perpignan, Université de Perpignan, 67-77.
- Grevisse, M.** (1980) “Le Bon Usage” 11^{ème} édition. Paris-Gembloux, Duculot.
- Halmøy, O.** (2003) “Le gérondif en français” Paris, Ophrys.
- Kleiber** (2005) “En passant par le gérondif avec mes (gros) sabots”, Bruxelles, Colloque Chronos.
- Reichler-Beguelin, M. J.** (1995) “Les problèmes d’emploi du gérondif et des participiales en français contemporain” en *Actes du colloque de Varsovie*.
- Rhis, A.** (2009) “Gérondif, participe présent et expression de la cause” en *Nouveaux cahiers de Linguistique française 29*, Université de Neuchâtel.
- Wilmet, M.** (1998) “Grammaire critique du français”, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

Corpus

L’Obs, 2810 septembre 2018

www.lematin.ch

www.estrepublikain.fr

www.liberation.fr

<https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2001-4-page-9.htm>

Émergence d'un nouvel emploi prépositionnel: le cas de crier sur + nom animé

PATRICIA C. HERNANDEZ¹

Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires Associée aux Laboratoires LLL (Université d'Orléans) et DyLis (Université de Rouen)

Résumé

Le présent travail aborde l'essor d'un emploi innovant notamment dans le français parlé en métropole: celui de la séquence *crier sur* + Nom animé désignant le patient de l'action prédiquée, du type *crier sur les enfants*. Cet emploi prépositionnel entre en concurrence avec celui des relateurs à, *contre et après*. Notre objectif est de (i) offrir une première caractérisation de cet usage, sans description, à notre connaissance, dans les textes de spécialité; (ii) proposer une explication à l'émergence de cette formulation. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une approche cognitive: partant du concept d'une grammaire émergente du discours (Hopper, 1987) dans un processus constant de *grammaticalisation* (Hopper & Traugott, 1993), notre hypothèse explicative prend appui sur le concept d'*intégration conceptuelle* (Fauconnier & Turner, 2002) comme mécanisme à l'œuvre dans cette évolution. L'analyse quantitative et qualitative d'un corpus de 556 emplois effectifs relevés sur Google le 1-12-2018 nous permet de confronter chacun des quatre emplois prépositionnels: ainsi, l'emploi de la préposition à, nettement directionnel, s'avère minoritaire, celui de *contre*, plus fréquent, semble mettre en exergue l'opposition, *après et sur*, dont l'usage est solidement implanté, accentuant le contact. La concurrence entre ces deux derniers relateurs semble répondre à des facteurs d'ordre diatopique: la préposition *après* est particulièrement fréquente au Québec alors que l'emploi de *sur* s'étend en France métropolitaine. L'émergence de cette construction est expliquée par une fusion d'éléments: interaction entre le sémantisme du verbe et les traits de supériorité, contact et agression évoqués par *sur*, l'affinité avec des séquences du type *taper, cogner, tirer sur* quelqu'un ainsi que la consonance, dans le répertoire linguistique, avec des locutions figées telles que *crier haro sur quelqu'un*.

¹ Docteur en Sciences du Langage (Rouen, 2007), Patricia C. Hernández est rattachée à l'Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, aux laboratoires LLL (Université d'Orléans) et DyLis (Université de Rouen). Ses domaines de recherche concernent principalement la sémantique prépositionnelle en français et en espagnol, les marqueurs du discours, le rapport entre langage et cognition et le contraste inter-linguistique français espagnol.

Cette hypothèse appelle, bien entendu, des analyses complémentaires et des approfondissements.

Mots clés: discours / grammaticalisation / métaphore / préposition / variation

Introduction

Le *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi, 02-12-2018) identifie, pour le verbe *crier* ('gritar' en espagnol), le sens de 'pousser spontanément des cris sous l'effet d'une émotion, d'un état physique ou moral ressenti intensément' – par exemple *crier de joie* ou *de douleur* – où l'émission de voix ne suppose pas de contenu propositionnel spécifique. Cette première acception coexiste avec un sens plus 'déclaratif' où le verbe renvoie au fait de prononcer des paroles d'une voix très forte pour bien se faire entendre en s'adressant à quelqu'un de particulier. Ainsi, on peut *crier quelque chose à quelqu'un* ('gritarle algo a alguien'²) comme dans l'exemple fourni par le TLFi: "Ma mère [...] vint [...] jusqu'à la porte de ma chambre, et *me cria bonjour*" (Sand, Hist. vie, t. 2, 1855, p. 305).

Mais le verbe *crier* peut aussi profiler l'émission langagière à haute voix, sans spécifier pour autant le contenu de cette énonciation. C'est le cas, en espagnol, de l'expression *gritarle a alguien* (sans complément d'objet direct) qui accentue particulièrement la violence de cette profération, le plus souvent sous l'emprise de la colère, laissant pressentir le caractère déplaisant du message sans que le contenu en soit spécifié. Or, à la différence de ce qui se passe en espagnol, la séquence *crier à quelqu'un* est une construction peu répandue en français. Pour indiquer cette action, le TLFi propose *crier contre quelqu'un* et aussi *crier après quelqu'un* où la préposition n'exprime pas un rapport de postériorité mais la tendance vers ou contre quelqu'un comme dans "un chien qui aboie *après* tous les passants" (Grevisse, 1980 : § 2365).

À côté de ces deux expressions, émerge, dans le discours spontané, une formulation innovante: *crier sur quelqu'un* et même *crier dessus*, variante familière avec le pronom personnel complément au datif (*ils ont crié sur lui* → *ils lui ont crié dessus*). Cet usage, de plus en plus fréquent, ébranle les certitudes de certains locuteurs naïfs:

Chaque fois que j'entends ma fille dire 'Un tel m'a crié dessus' je la corrige: on dit *crier après quelqu'un*. Mais à la télévision, films ou reportages *crier dessus* est assez fréquent. Dans le TLFi je n'ai pas vu cette construction. Pensez-vous qu'elle est correcte? (<https://forum.wordreference.com/threads/crier-sur-apr%C3%A8s-qqn.122716/>, 03/2006, consulté le 16-11-2018)

2 Remarquons la reduplication du complément d'objet indirect, habituelle en espagnol.

Le présent travail se propose de caractériser cet emploi, sans description spécifique dans la littérature, en confrontant le comportement sémantico-pragmatique des constructions crier *à*, *après*, *contre* et *sur*³. Pour cela, seront particulièrement pris en compte les interactions entre les unités linguistiques en présence, les co(n)textes d'emploi et les habitudes discursives. À cet objectif descriptif s'ajoute une visée explicative: l'émergence de la construction en *sur* sera considérée comme le résultat d'une *intégration conceptuelle* (Fauconnier & Turner, 2002). Partant de la notion de *grammaire émergente* du discours (Hopper, 1987), notre analyse repose sur l'étude quantitative et qualitative de 556 énoncés effectifs (Google 01-12-2018).

Après une brève présentation de notre cadre théorique, nous examinerons l'évidence apportée par l'analyse des observables. En guise de conclusion (et de prolongement), nous proposerons une explication à l'émergence de l'expression *crier sur quelqu'un*.

1. Une approche dynamique des phénomènes langagiers

Notre étude part du principe d'une *grammaire émergente* (Hopper, 1987) selon laquelle, loin de constituer un système fixe, les structures grammaticales sont le résultat de routines établies par les habitudes discursives dans un processus continu de *grammaticalisation* (Hopper & Traugott, 1993). Le changement sémantique impliqué par ce processus est le résultat d'opérations cognitives complexes susceptibles de produire des structures innovantes à partir de la fusion d'éléments disjointes (Fauconnier & Turner, 2002).

2. Analyse des observables

Voulant asseoir notre étude sur l'observation d'emplois attestés, nous avons constitué un corpus de réalisations langagières en ligne recueillies sur des sites francophones (Google 1- 12-2018). Notre choix s'est porté sur l'infinitif du verbe *crier* suivi des quatre prépositions à l'étude. Un tri a été opéré sur les occurrences disponibles : ont été éliminées toutes les répétitions dans des contextes identiques ainsi que les énoncés non pertinents. Cette sélection a permis d'établir un ensemble

³ Nous réservons pour des développements à venir l'étude de la formulation, certes marginale, *crier envers quelqu'un*.

d'emplois à l'intérieur duquel nous avons identifié les énoncés où la séquence *crier à / contre / après / sur* était suivie d'un nom animé ou d'un pronom remplissant le rôle sémantique de patient (entité subissant l'action décrite par le prédicat). Voici les proportions relevées:

Séquence recherchée	Nombre d'occurrences sur le total d'emplois étudiés	Taux d'emploi
<i>Crier à/au/aux</i> + Nom / pronom (patient)	22/313	7,02 %
<i>Crier contre</i> + Nom / pronom (patient)	14/64	21,87 %
<i>Crier après</i> + Nom / pronom (patient)	37/71	52,11 %
<i>Crier sur</i> + Nom / pronom (patient)	50/108	46,29 %

Examinons maintenant le comportement de chacune de ces constructions.

2.1. *Crier à* quelqu'un

Héritière de la forme latine *ad*, la préposition *à* marque essentiellement la direction vers une personne ou un objet (Pottier, 1962:132) considérés comme terme d'un mouvement physique ou abstrait. C'est cette directionnalité qui transparait dans le marquage de l'objet indirect aussi bien en français qu'en espagnol.

À ce sujet, il faut signaler que, pour mieux cerner l'emploi qui nous occupe, nous avons circonscrit notre étude à la structure *crier à quelqu'un* ignorant les séquences comportant un objet direct (*crier quelque chose à quelqu'un*). Ont également été écartés les énoncés correspondant à des appels ou avertissements où le syntagme prépositionnel ne remplissait pas le rôle de patient comme dans *crier au voleur* ainsi que la formule figée *crier à Dieu* signifiant 'lancer une prière, implorer'.

Or, selon ces critères, la séquence *crier à quelqu'un* dans le sens de s'adresser à un individu à très haute voix s'avère minoritaire: le nombre d'occurrences atteint à peine 7,02 %. – À titre informatif, notons la prédomi-

nance des constructions où la préposition *à* est suivie d'un nom abstrait du type *crier à la catastrophe, au scandale* pour 'dénoncer quelque chose' ou de certaines constructions figées comme *crier au loup*, cette dernière avec 26,51 % d'occurrences, proportion bien supérieure au taux enregistré pour la structure *crier à quelqu'un* –.

Pour ce qui est des 22 emplois pertinents, il faut signaler, dans le syntagme prépositionnel, l'emploi de termes tels que *enfant(s)* – le lexème le plus souvent employé avec 8 occurrences – et, de manière marginale, *employé(e)(s) / élèves / collègues / passants / policiers*. Observons quelques cas⁴:

(1) *Crier aux enfants* favorise également la colère chez les enfants avec leurs pairs. (<http://fr.abarticulos.info/article/parce-que-les-parents-cris-d-enfants-comment-arrter-decrier-aux-enfants>)

(2) Quelquefois, c'est nécessaire de *crier aux élèves* ou les appeler par leurs noms pour attirer leur attention. (https://www.thecompassforsbc.org/sites/default/files/project_examples/Doorways%20III%20Manuel%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence%20de%20l'enseignant.pdf)

Notons que, non seulement le nombre d'occurrences est particulièrement restreint mais encore certaines de ces réalisations affichent parfois une syntaxe déviante comme en (3) ce qui pourrait en faire des cas douteux:

(3) Est-il dangereux de *crier à votre enfant*? Certaines personnes pourraient penser que parce qu'ils *crient* seulement *à leur enfant*, et ne rien faire physique, que ce n'est vraiment pas si mal que ça. Mais souvent, les cris de colère peut être aussi néfaste que de frapper votre enfant en raison de la blessure émotionnelle qu'elle provoque. (<http://makethefirstfivecount.ca/fr/parent-answers/est-il-dangereux-de-crier-a-votreenfant/>)

La structure n'est donc pas inexistante mais marginale dans le discours. Voyons ce qu'il en est de l'expression *crier contre quelqu'un*.

⁴ En raison de l'extension prévue pour ce travail, nous avons réduit le nombre d'exemples présentés. Pour toutes les transcriptions, nous respectons la syntaxe et l'orthographe d'origine.

2.2. *Crier* contre quelqu'un

Le sens donné au latin *contra* ('vis-à-vis') demeure actif dans certains emplois de la préposition française (Borillo, 2003:45): évoquant une orientation en sens inverse, *contre* semble marquer, dans *crier contre quelqu'un*, une tension abstraite animée par des forces psychologiques (Borillo, 2003:52). Le référent du complément de la préposition est présenté comme un adversaire ou comme un élément situé du côté négatif d'un axe de valeurs (De Mulder, 2003:206). Ainsi, dans notre corpus, on relève 20,31 % de réalisations renvoyant à des entités abstraites avec un trait de négativité (*l'injustice, la répression, l'homophobie, le racisme, etc.*), proportion similaire à celle des emplois suivis d'un nom animé.

L'opposition évoquée par *contre* peut se traduire par une résistance plus ou moins passive, une action volontaire en sens inverse ou, le cas échéant, un affrontement pour la neutralisation d'une force opposée ou même la prise de contrôle (Borillo, 2003:53) comme en témoignent les lexèmes des syntagmes prépositionnels relevés. Ainsi, *crier contre les dieux, les puissants* ou même *crier contre l'arbitre* mettent en scène un patient considéré, par le sujet parlant, comme étant en position de force, ce qui est moins souvent le cas de *crier contre l'enfant, un employé* ou *crier contre l'autre*:

(4) Non seulement les supporters ne peuvent plus protester avec leur banderoles, maintenant ils ne pourront même plus *crier contre l'arbitre*, saloperie de foot moderne.... (<https://www.sofoot.com/blogs/marxist/ligue1-tu-sais-que-tu-es-contre-l-arbitrage-videoquand--e2-80-a6-151531.html>)

(5) L'agression psychologique (par exemple, *crier contre l'enfant*, hurler, jurer à son endroit, le traiter de noms, le menacer) – au moins une fois dans les 12 mois ayant précédé l'enquête – est signalée par près de 80% des mères québécoises. (<https://ici.radiocanada.ca/nouvelles/dossiers/punition/canada2.html>)

On le voit, si, en tant qu'invective, *crier contre* exprime une valeur d'opposition, les lexèmes cooccurrents avec la préposition peuvent évoquer différents rapports de force que l'agent cherche à équilibrer par une confrontation, ce qui différencie cette expression des formulations construites avec la préposition *sur* (cf. 2.4.).

Reste que, quoiqu'en plus grand nombre par comparaison avec la structure étudiée en 2.1., les occurrences de la préposition *contre* devant des noms animés

conceptualisés comme patient ne sont pas nombreuses: à peine 21,87 % cas face à 52,11 % pour la préposition *après* que nous traiterons dans les lignes qui suivent.

2.3. *Crier après quelqu'un*

De par son origine (à - *près*, littéralement 'à un lieu proche de'), la préposition *après* est liée à l'idée de limite (Pottier, 1962:232) y compris pour l'expression *crier après quelqu'un* citée par le linguiste comme exemple d'emploi spatial en coexistence avec certains usages dialectaux tels que *s'appuyer après le mur* (pour *sur le mur*). Pour ce genre de formulations, Berthonneau (1993:97) met l'accent sur la notion de contact, manifeste dans *il a crié / hurlé après Paul*. "Plus le ton monte – plus on cherche à 'toucher' – plus *après* s'impose", affirme-t-elle.

Les occurrences pertinentes de la séquence *crier après* + nom atteignent une proportion considérable: plus de la moitié des emplois. Selon les données de notre corpus, le rapport de forces mis en scène par la préposition *après* ne convoque pas l'opposition à une entité puissante (à la différence de *crier contre les dieux, les puissants*): s'il existe certes trois occurrences de *crier après les arbitres*, la plupart des emplois (18 occurrences sur 37) convoquent le lexème *enfant(s)*.

(6) Pour ne plus crier *après ses enfants*, pourquoi ne pas essayer la pédagogie positive.
(<https://www.lci.fr/france/pour-ne-plus-crier-apres-ses-enfants-pourquoi-ne-pas-essayer-lapedagogie-positive-1259034.html>)

(7) Quand les parents en sont réduits à *crier après leurs enfants* pour se faire obéir, agissant comme des enfants qui piquent une colère pour obtenir ce qu'ils veulent, ils abaissent leur estime de soi en sacrifiant leur rang d'adulte à leurs propres yeux, tout en perdant le respect de leurs enfants [...].
(<http://www.yoopa.ca/education/comportements/10-choses-penser-avantde-crier-apres-vos-enfants>)

Ajoutons que la formule n'est pas suivie de lexèmes désignant des entités abstraites (cf. 2.2.) mais tend à se combiner avec des noms animés (ce sera aussi le cas de *sur*).

Même si cet emploi prépositionnel suscite parfois des doutes (certains considèrent qu'il s'agit d'un emploi fautif alors que cet usage, propre à la langue orale, demeure correct), il faut signaler son implantation variable dans l'espace

francophone. L'expression apparaît sur des sites français, comme en (6), mais aussi et surtout sur des sites canadiens, tel le cas de (7), car l'emploi de la préposition *après* est particulièrement répandu au Québec (par exemple dans *ne pas appuyer de vélo après la grille pour sur la grille*). Nous reviendrons ci-dessous sur les facteurs diatopiques qui jouent dans l'essor de la séquence *crier sur*.

2.4. *Crier sur* quelqu'un

Du latin *super*, le terme *sur* indique essentiellement une position supérieure. Le caractère positionnel de ce relateur se double d'un emploi directionnel: *il se jeta sur son adversaire* (Wartburg & Zumthor, 1973 [1947]:372). Indiquant donc *la direction d'un mouvement, un point de visée, un lieu d'impact*, la préposition peut évoquer un rapport d'hostilité lorsqu'elle introduit un nom de personne ce qui constitue un trait commun avec l'emploi de la préposition *contre*. En revanche, à la différence de *crier contre* et *crier à*, la formule *crier sur* n'est pas suivie de noms désignant des entités abstraites (*crier à l'injustice, contre l'injustice vs crier sur l'injustice*) mais, à l'instar de *crier après*, semble préférer des noms animés. Or, de par le marquage de la superposition, l'emploi de *sur* est empreint d'une nuance de supériorité comme en témoigne la cooccurrence, dans le discours en général, de cette préposition avec des termes tels que *autorité, contrôle, domination, puissance, suprématie, etc.* (Dendale, 2003:70). En effet, la situation sur l'axe vertical désigne métaphoriquement le pouvoir ou la domination: L'AUTORITÉ EST EN HAUT (Lakoff & Johnson, 1985:25). L'expression *crier sur quelqu'un* cumule donc superposition et puissance, directionnalité et agression.

Concernant les termes introduits par la préposition, *enfant(s)*, avec 40 occurrences, s'avère être le lexème le plus fréquent. *Ado, militants, suspects* apparaissent de manière minoritaire. Dans tous les cas, l'expression met en scène un rapport de supériorité de l'agent vis-à-vis du patient:

(8) Frapper, humilier mais aussi *crier sur son enfant* sont des violences éducatives ordinaires qui peuvent le marquer à vie.

(<http://www.packshotmag.com/films/fondation-pour-lenfancecrier-sur-son-enfant-frapper-son-enfant-cest-le-marquer-pour-longtemps/>)

(9) Interrogatoires de l'armée: «Interdiction de *crier sur les suspects*».

Crier, frapper du poing sur la table, insulter... Ces méthodes étaient courantes au cours des interrogatoires de personnes soupçonnées de terrorisme.

(<https://www.courrierinternational.com/article/2014/12/15/interrogatoires-sous-surveillanceinterdiction-de-crier-sur-les-suspects>)

L'analyse des données permet donc de conclure que l'emploi de la préposition *sur* devant un patient animé, bien que critiqué et absent des descriptions linguistiques, se trouve bien implanté dans le discours. En effet, avec une cinquantaine d'occurrences, *sur* semble concurrencer l'emploi de la préposition *après*. Et, à ce propos, il convient de revenir sur la distribution géographique de ces deux formules. Cédons la parole aux participants d'un forum québécois:

(x) – D'où vient l'expression «crier dessus» et depuis quand est-elle passée dans l'usage régulier (au lieu de crier après)? L'expression m'était complètement inconnue jusqu'à ce que mon fils (à l'élémentaire) ait commencé à l'utiliser il y a quelques années (et j'étais convaincu que c'était une invention bizarre de sa part). Maintenant, je l'entend [sic] régulièrement. [...]

(y) – La langue est une créature vivante qui évolue. Les deux expressions sont équivalentes. Je pense que «crier après» est québécois et «crier dessus» est français.

(z) – Je confirme. J'ai grandi en France et j'ai toujours utilisé «crier dessus», Même si «crier après» n'est pas faux mais juste pas utilisé en France. Ton fils doit avoir des amis français à son école.

https://www.reddit.com/r/Quebec/comments/7wmdos/pourquoi_personne_ne_ma_parlé_dessous_à_propos_de/,03/2018, consulté le 01-12-2018)

On le voit, l'emploi émergent de *sur* semble en passe de remplacer, en France, l'usage de la préposition *après* qui perd du terrain peut-être en raison de la saillance du trait de postériorité qui rend moins visible la nuance de contact – nouveauté risquant, éventuellement, d'essaimer ailleurs –.

En guise de conclusion, nous avancerons une hypothèse susceptible de fournir une première explication à l'essor de cet emploi.

3. En guise de conclusion, une explication en termes d'*intégration conceptuelle*

L'étude du comportement sémantico-pragmatique des séquences *crier à / contre / après / sur* à partir d'énoncés effectifs a permis de distinguer certaines nuances significatives: la marginalité de l'emploi de *à*, l'accent mis sur l'opposition, parfois vis-à-vis des puissants, exprimée par *contre*. Ce sont les prépositions *après* et *sur* qui affichent le plus d'affinités et d'alternances en tant que variation diatopique.

Or, comment expliquer l'émergence de ce nouvel emploi dans le français métropolitain? Les forces concourant à son apparition et à sa consolidation en discours sont assurément multiples. Nous postulons l'existence d'un processus d'*intégration conceptuelle*, c'est-à-dire une fusion cognitive à partir de la projection sélective d'éléments de différents inputs (Fauconnier & Turner, 2002): entre autres, l'interaction entre la vocifération évoquée par le verbe et certains traits de la préposition (contact, agression, supériorité); l'affinité avec des formules marquant l'hostilité du type *taper, cogner, tirer sur quelqu'un*; la consonance, dans le répertoire linguistique, avec des locutions figées telles que *crier haro sur quelqu'un*. Voici donc une piste que nous nous proposons d'explorer dans des travaux à venir.

Références bibliographiques

- Berthonneau, A.-M.** (1993) : "Avant / après. De l'espace au temps", *Lexique*, 11, 41-111.
- Borillo, A.** (2003) : "Un ou plusieurs contre ?" en *Recherches linguistiques*, 26, 45-63.
- De Mulder, W.** (2003): "Préposition contre préfixe" en *Recherches linguistiques*, 26, 203-231.
- Dendale, P.** (2003): "La polysémie de contre : quelques hypothèses pour lier spatial et non spatial" en *Recherches linguistiques*, 26, 65-89.
- Fauconnier, G. & Turner, M.** (2002): "The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's hidden complexities" New York: Basic Books.
- Grevisse, M.** (1980 [1936]): "Le Bon Usage" Paris-Gembloux: Duculot.
- Hopper, P.** (1987): "Emergent Grammar" en *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 139-157.
- Hopper, P. & Traugott, E. C.** (2003 [1993]): "Grammaticalization" Cambridge: Cambridge University Press.

- Lakoff, G. & Johnson, M.** (1985 [1980]) : “Les métaphores dans la vie quotidienne” trad. M. Defornel. Paris: Minuit.
- Pottier, B.** (1962): “Systématique des éléments de relation” Paris: Klincksieck en *Trésor de la langue française informatisé*. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/tlfi.htm>
- Von Wartburg, W. & Zumthor, P.** (1973 [1947]) “Précis de syntaxe du français contemporain” Troisième édition. Berne: A. Francke.

Phonétique française et interculturalité: une approche possible à travers les TICE

MARIA LORENA SIERRA IBAÑEZ¹

Faculté des Humanités - Université Nationale de Catamarca – Argentine

Résumé

Est-il possible d'établir un dialogue entre Phonétique Française, perspective interculturelle et TICE dans le cadre de la formation de formateurs? Le but de cette communication est, donc, de partager une démarche pédagogique innovante qui tente de répondre à la question précédente. Le fil conducteur de cette approche a été l'étude du phonème [ə] «caduc», «instable», «optionnel» ou «schwa» en raison de sa valeur incontestable – du point de vue phonétique/phonologique et des difficultés –maintes connues par les profs de FLE– que sa perception/production pose pour les apprenants. Pour ce faire, il a fallu surmonter deux défis: d'une part, la découverte et l'acquisition des sons inconnus véhiculant des représentations culturelles différentes qui entrent en contact, d'autre part, l'intégration du numérique en classe avec la motivation et les enjeux qui en découlent. Cette approche a favorisé –chez tous les acteurs éducatifs impliqués– la construction collaborative et solidaire des savoirs –non seulement disciplinaires– mais et surtout des savoirs-être ainsi que des savoir-faire professionnels.

Mots clés: dialogue / interculturalité / phonétique / tice / rencontre

1 «Especialista en Educación y TIC» (I.E.S Clara J. Armstrong- Ministerio de Educación de la Nación), professeur de français (UNCa) et elle a obtenu la Licence en Sciences du Langage (Université de Caen). Elle est enseignant-chercheur à l'Université Nationale de Catamarca, où elle dispense les chaires Phonétique Française I et Didactique du FLE.

Introduction

La langue étrangère. (...) constitue le moyen privilégié d'accéder à l'altérité, c'est-à-dire essentiellement à une autre culture. Bourdieu-Gros (1989)²

Le phonéticien Bertrand LAURET (2016:13) affirme que

«la prononciation –par rapport aux autres domaines de la langue– a reçu peu d'attention ces dernières décennies en théorie didactique».

D'ores et déjà, cette pénurie de supports théoriques se traduit en une faible présence de la composante phonétique dans les pratiques pédagogiques quotidiennes.³

Les données recueillies lors d'une enquête réalisée auprès d'un corpus d'enseignants-FLE des lycées publics de la province de Catamarca portant sur l'enseignement de la prononciation au sein de la classe de FLE et –par ailleurs– de la phonétique française en tant que discipline scientifique dont son objectif premier est l'acquisition d'une correcte prononciation ont été conondants: la prononciation du français est faiblement abordée et très difficile d'enseigner aux lycéens.⁴

Ces constats révèlent un clair enjeu: celui de former les futurs professionnels en Phonétique Française selon une perspective différente, qui renforce non seulement leurs compétences disciplinaires et didactiques –mais et surtout– qui favorise le développement des compétences transversales qui seront utilisées tout au long de leur vie professionnelle, tel qu'il a été défini dans le cadre du “ Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores del Nivel Secundario: Área Lenguas Extranjeras (2011 : 152)

“Aprender una Lengua-Cultura Extranjera implica acercarse a un objeto de estudio a través de múltiples estrategias, desnaturalizar la propia lengua, modificar la propia mirada, reflexionar acerca de la propia cultura, poner en crisis las categorías de pensamiento habituales, romper el vínculo unívoco entre la realidad y la palabra que supone el lenguaje verbal y adquirir conciencia del carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos...”

2 Bourdieu-Gros (1989) in Géneviève Zarate «Les compétences interculturelles: définition, place dans les curriculums». à partir de <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html> consulté le 30 novembre 2018

3 Champagne-Muzar, C, Johanne S, et al. (1998) in «Le point sur la phonétique». France. Ed. Clé International. P.101

4 Voir Annexe I

De ce fait, la chaire Phonétique Française I du «Profesorado en Francés» a mis en œuvre une approche innovante d'un des phonèmes paradigmatiques du FLE, à savoir: le [ə] instable, optionnel, caduc ou schwa, sous une perspective interculturelle et à travers les TICE.

Phonétique Française et Inter culturalité: une approche possible

Un des principes structurants de cette démarche pédagogique a été «l'approche interculturelle». Cette approche rompt avec le paradigme –autrefois dominant– qui méprise les particularités linguistico-culturelles propres en faveur de la suprématie de la Culture Etrangère, en tant que fin ultime des processus d'enseignement-apprentissage des Langues-Cultures Française ou Anglaise⁵. Bref, lors de ce processus, «Moi –apprenant d'une Langue-Culture Etrangère– je deviens un Étranger/un Autre»

La perspective interculturelle –bien au contraire– et selon les expressions du philosophe García Canclini (2004:173)⁶

«...al favorecer el encuentro de dos o más culturas, permite la exploración en la propia cultura y en la cultura extranjera, animada más por el deseo de conocimiento, comprensión e interpretación que por el de descripción o enjuiciamiento. Se funda en un doble reconocimiento de identidades y sugiere un acercamiento cultural basado en la concientización y en la objetivación de la cultura de origen y de la cultura del otro...»

Or, lors des processus d'enseignement-apprentissage de la langue-culture cible, «Moi, apprenant d'une Langue-Culture Étrangère, je suis **égal** à l'Autre/à l'Étranger».

De ce fait, la prononciation du Français a été le véhicule privilégié en vue de l'introduction de la perspective interculturelle en classe de Phonétique Française, car la composante phonique du discours parlée est tributaire des traits identitaires de la langue-culture étrangère qui se manifestent à travers le rythme, la mélodie, les rela-

5 La Langue-Culture Française et Anglaise sont les seuls langues-cultures étrangères insérées dans le curriculum du niveau secondaire de la province de Catamarca

6 García Canclini (2004) in Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de los Profesores del Nivel Secundario. Área Lenguas Extranjeras. P. 173 .A partir de http://cedoc.infod.edu.ar/upload/lenguas_extranjeras.pdf, consulté el 27 novembre 2018

tions sons / sens –entre autres– ainsi que de la personnalité du locuteur. Dans ce sens et selon les phonéticiennes Geneviève Briet, Valérie Collige et al.⁷ (2014 :10)...

“Amorcer l’apprentissage de la langue étrangère par la prononciation, c’est adopter une conception de l’apprentissage qui considère l’individu dans sa globalité...”.

Le processus d’enseignement-apprentissage de la matière phonique suppose – donc une relation spécifique au sein de la classe –car– une situation de communication est –toujours une situation d’exposition. Lorsqu’on parle, on s’expose. Nos sensations et nos émotions sont révélées à l’Autre. Lorsqu’on écoute le discours d’autrui, on s’empare de leurs sentiments ainsi que de leur personnalité. Notre corps, notre culture y sont aussi engagés. Cela produit une prise de conscience de la présence de l’Autre dans le Monde et favorise –en même temps– le développement de la notion d’Altérité. La reconnaissance de l’Autre devient – ainsi– objet d’enseignement/apprentissage et condition nécessaire d’une relation pédagogique efficace.

Selon les mots de Philippe Blanchet (2007)⁸

«... Toute langue, véhicule et transmet, par l’arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schémas culturels d’un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre “ des versions du monde “ spécifiques, différentes de celles offertes par d’autres langues (...). Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques, qu’il s’agisse, par exemple, (...) des expressions, des genres discursifs ou des conventions collectives de l’usage des langues (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations et variétés des “ registres de langue, etc.)...»

Suivant cette perspective, l’approche interculturelle préconisée lors de cette démarche pédagogique se conçoit au sens large –c’est-à-dire– non seulement comme deux Langues-Cultures qui se rencontrent, se découvrent, se reconnaissent, s’acceptent et visent au dépassement des stéréotypes linguistiques et culturels – mais aussi– on y englobe les différentes variétés linguistiques (diatopiques, diaphasiques et diastratiques) au sein de la Langue-Culture cible.

7 Briet, Genevieve, Collige, V et altri (2014) «La prononciation en classe». Éd. PUG. Grenoble. Collection «Les outils malins du FLE». P. 10

8 Blanchet, Philipe (2007) «L’approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l’enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique». A partir de <https://www.gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf> consulté le 18 janv. 19

Phonétique Française et TICE: une approche indispensable

La pédagogue Laura Progré (2011 :6)⁹ affirme qu'en formation de formateurs, il ne suffit pas de ... “...transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza...” mais –et surtout– il s'avère nécessaire de faciliter “...la apropiación de concepciones educativas que generen **otras maneras de enseñar y de actuar** en el marco de las instituciones educativas...”

L'omniprésence des dispositifs technologiques dans la vie de tous les jours transforme notre réalité quotidienne. Une réalité caractérisée par les discontinuités, les déterritorialisations ainsi que les (r)évolutions. Le milieu éducatif n'y est pas scindé des transformations provoquées par l'irruption des nouvelles technologies. Les TICE affectent –donc– l'ensemble des institutions éducatives et sont susceptibles d'y engendrer des **manières d'enseigner et d'agir autrement**.

Par conséquent –en formation de formateurs-FLE– les TICE et leurs potentialités se révèlent comme les composantes incontournables d'un syllabus actualisé, non seulement en ce qui concerne la multiplicité de ressources qui sont mutualisés dans la Toile et dont on peut en exploiter pédagogiquement, mais comme instruments inestimables visant –tantôt à la acquisition des savoirs disciplinaires– tantôt au développement des compétences numériques transversales.

De ce fait, le deuxième pilier structurant notre démarche pédagogique est –donc– constitué par l'intégration des nouvelles technologies en classe de Phonétique Française. L'utilisation des TICE dans le processus d'enseignement-apprentissage de la prononciation du Français Langue-Culture Étrangère produit une nouvelle configuration des rapports établis entre les trois sommets du triangle pédagogique –c'est-à-dire– l'enseignant, l'étudiant et le savoir. Or, le professeur n'est plus le seul détenteur du savoir –bien au contraire– il devient un médiateur ou un guide qui aide les étudiants à trier, à analyser les sources d'informations, à partager leurs découvertes, à porter un regard critique sur les contenus, autrefois étanches. Ce faisant, les étudiants mutualisent leurs découvertes et développent des compétences de tout ordre, en contribuant avec leurs habilités à la construction de leurs propres savoirs, à la suite d'un processus d'enseignement-apprentissage collaboratif qui favorise la coopération, l'autonomie et la réflexion métacognitive. L'intégration des TICE dans ce cadre implique –ainsi– “...Un cambio desde una

⁹ Progré, Laura (2011) in “Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de los Profesores para el Nivel Secundario. Área Lenguas Extranjeras”. A partir de file:///F:/postitulo%20/seminario%20intensivo%20/poryecto%20mejora%20lenguas_extranjeras.pdf consulté el 10 novembre 2018.

concepción centrada en las TIC, a una concepción centrada en el aprender con las TIC...” selon Jaime SÁNCHEZ (1998:3)¹⁰

Enseigner/apprendre la Phonétique Française à travers les TICE suppose la mise en œuvre d'interventions pédagogiques motivantes et –à la fois– efficaces qui dépassent les limites spatiotemporelles des institutions éducatives, en vertu de la “théorie de l'ubiquité de l'apprentissage” (Cope, B. y Kalazantis, M, 2009)¹¹. Selon ces auteurs, l'utilisation de dispositifs technologiques numériques comme médiateurs du savoir permet leur construction à tout moment et à tout lieu. Ce faisant, on augmente de façon exponentielle la maigre charge horaire¹² accordée à la Phonétique Française dans le Cours du “Profesorado en Francés” de l'Université Nationale de Catamarca.

La mise en place des TICE dans ce cadre visible les processus d'enseignement-apprentissage de la Phonétique Française, en favorisant –de ce fait– la formation et la gestion d'équipes de travail enseignant-apprenant. Ce faisant, les acteurs impliqués développent des compétences diversifiées au fur et à mesure qu'ils participent activement à la construction des savoirs méthodologico-disciplinaires, linguistico-communicationnels ainsi que des compétences interculturelles et professionnelles.

Le [ə] instable ou optionnel: une approche pédagogique interculturelle de formation initiale à travers les TICE

Suivant les prémisses précédemment analysées, on a mis en place une approche pédagogique de formation initiale qui a eu comme fil conducteur l'étude du phonème [ə] instable, optionnel ou schwa, en raison de sa valeur incontestable du point de vue phonétique/phonologique et des difficultés –maintes connues par les profs de FLE– que sa perception/production pose pour les apprenants hispanophones (Briet, Geneviève, Collige, V et autres 2014 :104)¹³. De surcroît, il faut souligner que la réalisation

10 Sánchez, Jaime (1998), in “Integración curricular de las TIC: Conceptos e ideas”. Actas VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. RIBIE. Universidad de Chile. Pág. 3. A partir de <http://maaz.ihmc.us/rid=1LOGPBFN4-KCXT8C-12Q3/Integraci%C3%B3n%20de%20las%20TICS.pdf> consulté el 29 novembre 2018

11 Cope, B, Kalazantis, M (2009) “Aprendizaje ubicuo”. Ed. Bill Cope y Kalazantis, M. Universidad de Illinois. A partir de http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf consulté el 28 novembre 2018.

12 160 minutes hebdomadaires

13 Briet, Geneviève, Collige, V y otros (2014) «La prononciation en classe». Éd. PUG. Grenoble. Collection «Les outils malins du FLE». P. 104

ou pas de ce phonème marque le registre de langue utilisé, ce qui favorise la conception du Français Langue-Culture Étrangère en tant que pratique sociale contextualisée et permet –en même temps– l’approche interculturelle du contenu de référence.

Pour ce faire, on a concrétisé une séquence didactique intitulée «On prononce ou pas, le [ə] instable ou optionnel? À la découverte des registres de langue: le français familier», dans le cadre institutionnel de l’Université Nationale de Catamarca – et plus spécifiquement– au sein de la Chaire: Phonétique Française I dispensée en Première année¹⁴ du «Profesorado en Francés».

Les objectifs de cette séquence didactique visaient non seulement au développement de compétences langagières (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites, interaction), en privilégiant la composante phonétique-phonologique de la Langue-Culture Française –mais et surtout– le développement des compétences numériques et des compétences interculturelles nécessaires pour vivre ensemble dans la société du XXI siècle.

Le parcours pédagogique a été divisé en deux parties, à savoir:

- «Le [ə] qu’est-ce que c’est?»
- «À la découverte de registres de langue: le français familier».

Il faut souligner que l’énumération des stratégies et des tâches mises en place pour aborder le phonème-cible qui suit n’est pas exhaustive, mais sert à illustrer l’approche pédagogique de référence.

Dans la première partie, on a proposé aux étudiants l’exploration de leurs préacquis à partir de la technique du «remue-méninges» dont le déclencheur a été le symbole phonétique [ə]. Toutes les contributions des étudiants en ce qui concerne leur prononciation, leurs appellations, la relation phonie/graphie, leur classement articulatoire ont été mises en valeur sur une carte mentale.

Puis, la réalisation d’une tâche de recherche systématique d’informations sur le web –en groupe– et à mettre en commun à l’aide du logiciel numérique de préférence (PowerPoint, Prezi ou autre) sous la forme d’une présentation visuelle a été accomplie, de même que la création collaborative d’une banque de données sur le phonème [ə] sur l’application bureautique GoogleDocs.

Pour systématiser le son cible, le visionnage de différentes vidéos en ligne sur la chaîne TV5¹⁵, la mise en place d’exercices d’écoute active et de discrimination pho-

14 Voir Annexe 2

15 À titre d’exemple: vidéo explicatif qui aborde la prononciation de l’archiphonème /E/ et ses variantes [e], [ɛ] y [ə], à partir de <http://parlonsfrancais.tv5monde.com/Webdocs-para-aprender-frances/Fichas/Phonetique/p-119-lg2-Les-sons-e-et-.htm> consulté le 22 avril 2018.

nétique, l'imitation et production du phonème de référence extraits de différents manuels d'enseignement/apprentissage de la prononciation du français¹⁶ xv, des activités d'évaluation coopérative utilisant les services de messagerie instantanée, l'auto-évaluation en ligne sur le site Phonétique Free¹⁷ –entre autres– sont autant de tâches réalisées par les apprenants.

La deuxième partie a été consacrée à la découverte des registres de langue qui font partie de la composante interculturelle, tantôt en langue-culture-cible comme en langue maternelle. En termes de Daniela Caspari (2010)¹⁸, ce type d'activités

«...invitent à créer une interaction entre ce qui est connu, familier et personnel, et ce qui est nouveau et étranger (non familier); elles montrent la grande diversité de manières de percevoir, de penser et d'agir à l'intérieur même d'une culture...».

De ce fait –et parmi les tâches effectuées– on peut citer l'analyse de trois textes littéraires du poète français Raymond Queneau¹⁹, la prise de notes et la création d'une carte conceptuelle avec Cmapstools, la construction collaborative et en ligne d'un glossaire français standard/français familier, l'écoute et l'analyse sous la perspective interculturelle d'une chanson argentine interprétée par les chanteurs argentins Jairo et Carlos «La Mona» Jiménez²⁰ ainsi que la création et l'enregistrement de leur propre chanson, entre autres.

Conclusion

Avec la mise en place de cette approche pédagogique qui intègre Phonétique française, perspective interculturelle et TICE, les futurs professionnels ont développé les quatre modalités langagières (CO-EO-CE-EE) en Français Langue-Culture Étrangère au sein d'interactions verbales significatives et à travers les TICE, ils ont

16 A partir de Abry, Dominique et Chalaron, Marie-Laure "Les 500 exercices de Phonétique. Niveau A1/A2" (2010). Éd. Hachette FLE. France.

17 A partir de <http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm> consulté le 10 novembre 2018

18 Caspari Danièle, Küster Lutz (2010) "Wege zu interkultureller Kompetenz" Éd. Peter Lang in Michel Boiron (2018) "L'interculturel en classe au quotidien". Revue Le Français dans le monde N° 415. Janvier/Février 2018. Disponible sur https://issuu.com/fdlm/docs/fdlm_415/13 consulté le 4 avril 2018

19 Les textes littéraires de référence sont des extraits du livre «Exercices de Style» de l'auteur surréaliste Raymond QUENEAU (2000), à savoir: "Notations", "Ampoulée" et "Vulgaire". Disponible en intégralité sur: <http://babiline.free.fr/wp-content/uploads/exercices-destyle.pdf>, consulté le 1 octobre 2018

20 "Mi querido ami" (Salzano, D 1996)c'est une chanson qui a été interprétée par le chanteur argentin Jairo en compagnie de Carlos "La Mona" Jiménez. Elle est en ligne sur https://www.youtube.com/watch?v=54Cf_XHO0dk Consulté le 1 décembre 2018.

découvert, identifié et acquis la dimension phonétique-phonologique de la langue-cible, ils ont analysé et utilisé différents supports et ressources numériques, ils ont reconnu l'hétérogénéité linguistique et culturelle des langues-cultures de référence, à travers l'étude et la comparaison interculturelle des registres de langue et leurs réalisations, ils ont mutualisé leurs savoirs, ils ont évalué leurs productions et celles de leurs camarades. Bref, cette approche a favorisé –chez tous les acteurs éducatifs impliqués– la construction collaborative et solidaire des savoirs –non seulement disciplinaires– mais et surtout des savoirs-être ainsi que des savoir-faire professionnelles.

Il faut souligner que l'approche pédagogique ébauchée ut supra – et d'autres qui en découlent peuvent se constituer en actions de formation continue destinées à bannir les vieux mythes sur l'enseignement de la prononciation en classe ainsi qu'à renouveler la praxis des enseignants en exercice, selon une perspective différente.

Pour finir, on partage les mots du pédagogue César COLL (2010: 124)²¹

«...No se trata ya de utilizar las TIC para hacer lo mismo pero mejor, con más rapidez y comodidad o incluso con más eficacia, sino para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las TIC...»

Références bibliographiques / Sitographie WEB

- Blanchet, P.** (2007) "L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique". Disponible sur <https://www.gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>.
- Briet, G. ; Collige, V.** (2014) "La prononciation en classe". *Les Outils malins du FLE*. Grenoble. Éd. Presses Universitaires de Grenoble. Coll.
- Champagne-Muzar, C, et alii.** (1998) "Le point sur la phonétique". France. Ed. Clé International.
- Coll, C** (2010) "Aprender y enseñar con las Tic: expectativas, realidad y potencialidades" in "Los desafíos de las TIC para el cambio educativo". O.E.I, Fundación Santillana. Disponible sur www.oei.es/historico/metas2021/LASTIC2.pdf

21 Coll, César (2010) "Aprender y enseñar con las Tic: expectativas, realidad y potencialidades" In "Los desafíos de las TIC para el cambio educativo". O.E.I, Fundación Santillana. P. 124. A partir de www.oei.es/historico/metas2021/LASTIC2.pdf consulté el 17 novembre 2018

Cope, B.; Kalazantis, M. (2009) “Aprendizaje ubicuo”. Ed. Bill Cope y Kalazantis, M. Universidad de Illinois. Disponible sur http://www.nodosele.com/blog/wpcontent/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf

Lauret, B. (2016) « Enseigner la prononciation du français : questions et outils ». France. Éd. Hachette FLE.

Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de los Profesores del Nivel Secundario. Área Lenguas Extranjeras. Disponible sur http://cedoc.infed.edu.ar/upload/lenguas_extranjeras.pdf

Sánchez, J. (1998), “Integración curricular de las TIC: Conceptos e ideas”. In *Actas VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. RIBIE. Universidad de Chile. Disponible sur <http://maaz.ihmc.us/rid=1LoGPBFN4-KCXT8C12Q3/Integraci%C3%B3n%20de%20las%20TICS.pdf>

Annexe I

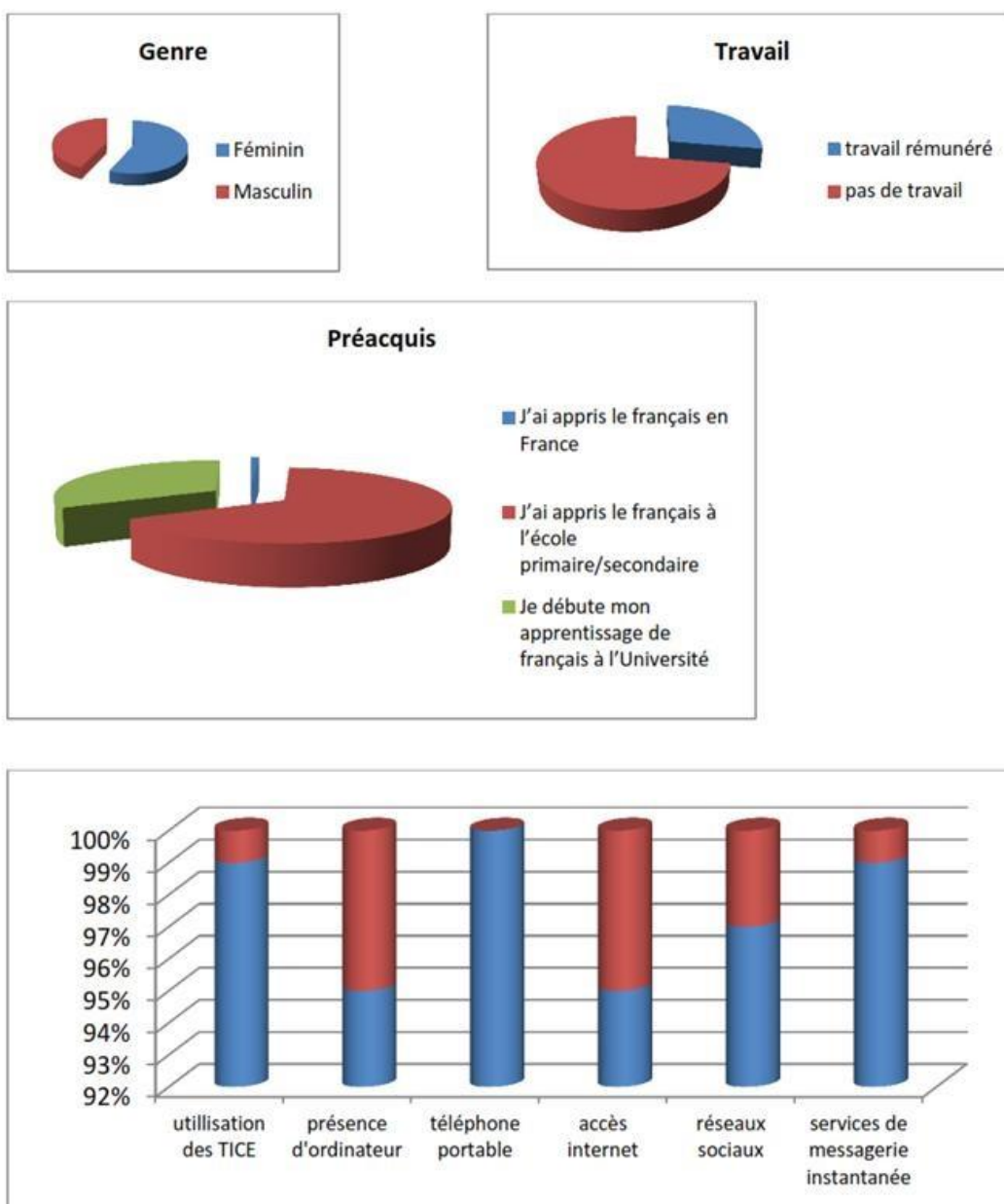
L'échantillon statistique représentatif a été composé de 25 professeurs de FLE exerçant leur métier aux différents lycées de San Fernando del Valle de Catamarca, soit au “Ciclo Básico”, soit au “Ciclo Orientado” (d'une durée de 3 ans). Il faut souligner que le Plan d'études de la province accorde 120 minutes hebdomadaires à l'enseignement des Langues-Cultures Etrangères : le français et l'anglais.

Les avis recueillis au cours de cette enquête ont été exprimés en langue courante et peuvent se concentrer en 4 sous-ensembles, à savoir : déficit dans la formation initiale/continue en phonétique française/pédagogie de la prononciation, exigences institutionnelles, manque de temps, manque de supports/ressources. Voici le questionnaire distribué aux enseignants.

Sexe: Masculin	Féminin
Établissement scolaire:	
Classe :	
Ciclo Básico	Ciclo Orientado
Enseignez-vous la prononciation du français à vos étudiants, lors de vos classes de FLE?	
OUI	NON
Si vous avez répondu négativement, indiquez pourquoi.	

Annexe II

Le groupe-cible était composé de jeunes étudiants (18-41 ans), diplômés de l'éducation publique de la province de Catamarca, où ils ont appris les bases du français durant 1 à 5 ans. Les questions posées portaient sur les préacquis linguistico-culturelles concernant la langue-culture-cible, l'utilisation des TICE, leurs habitudes de travail, leurs stratégies d'études, entre autres. Voici quelques représentations graphiques des résultats.



Axe 2 | 2. Langue française: perspectives didactiques

- *DFLES (Didactique du français langue étrangère et seconde): analyse méta-didactique.*
- *Le FLE en salle de classe.*
- *Innovation pédagogique.*
- *Stratégies pédagogiques.*
- *Contextes, approches et perspectives diversifiés.*
- *Les manuels en classe de FLE.*
- *Le numérique dans l'enseignement-apprentissage du FLE et dans la formation des enseignants, des chercheurs et des traducteurs.*
- *L'enseignement et la formation à distance.*
- *Évaluation en langues étrangères.*
- *Évaluation et certifications nationales et internationales.*
- *Recherches en didactique du français.*
- *Perspectives FOS et FOU.*
- *Intercompréhension des langues et des cultures. Enseignement précoce: défis et expériences.*
- *Auto-formation et auto-apprentissage.*
- *Formation des enseignants et didactique du niveau supérieur.*

Plurilinguisme dans la formation initiale des enseignants des DNL: le rôle des connaissances préalables

NÉSTOR PIEVI¹

uidijvg@gmail.com

MÓNICA VIDAL²

moniquevidal2006@yahoo.fr

Equipe PLURI.DOC (Groupe de recherche et de formation des Disciplines Non Linguistiques et Langues Étrangères) ISP "Dr. Joaquín V. González" - Argentine

Résumé

Ce travail vise à mettre en évidence le processus développé autour du projet de recherche «Le plurilinguisme dans la formation des enseignants», mené actuellement à l'Institut supérieur des enseignants «Dr. Joaquín V González» de la Ville de Buenos Aires (ISP JVG). Il compte sur l'encadrement méthodologique de l'Unité de Recherche Interdépartementale (UIDI) de l'ISP JVG, sur les conseils de l'Institut Français Argentin, et sur l'apport de spécialistes des domaines disciplinaires et du français, langue culture étrangère. L'équipe de recherche est composée d'enseignants et d'étudiants des départements d'histoire, de mathématiques et de français de l'ISP JVG. L'intégration des enseignants et des étudiants est orientée vers la formation d'un groupe de recherche et de formation (GRF). Ce GRF répondra en général à deux axes: le développement du projet de recherche et le développement professionnel de chacun des ac-

1 Titulaire d'un Master en Psychologie Cognitive et Apprentissage (FLACSO et UAM), d'un Diplôme Supérieur en Sciences Sociales (FLACSO), d'une Licence en Sciences de l'Education (Toulouse 2) et en Sciences sociales et humaines (UNQ), Doctorant UAM, Professeur et Directeur de l'Unité de recherche à l'Institut Supérieur des Enseignants « Dr. J.V. González » et Professeur Adjoint à l'UNSAM. Il a dirigé des projets de formation et de recherche en psychologie de l'apprentissage et en formation des enseignants.

2 Professeure et Traductrice de français (UNCórdoba). Elle est titulaire d'un Master en Analyse du Discours (Paris IV) et d'un Master en Sciences du Langage, acquisition des langues (Paris VIII et Paris IX). Elle est Professeure à la Faculté de Philosophie et des Lettres (UBA), où elle a co-dirigé plusieurs projets de recherche. Depuis 2008, elle est Coordinatrice de français des Ecoles de Modalité Plurilingue (Buenos Aires). Elle a formé des Professeurs de français de 1986 à 2018.

teurs de la recherche. Cette recherche-action comporte 5 étapes: problématisation, diagnostic, développement du dispositif de formation, évaluation, transfert des résultats.

Dans la présente communication, nous rendrons compte du processus développé dans le diagnostic à partir de l'analyse des idées que les étudiants des «Profesorados» d'Histoire et de Mathématiques ont sur le plurilinguisme. Le cadre théorique de référence qui inspire notre analyse pour cette étape, relève de la psychologie de l'éducation, de la psychologie sociale et plus particulièrement des études faites autour des changements conceptuels et représentationnels.

L'observation des données produites par le Groupe des étudiants du «Profesorado» de Mathématiques montre une dominance des aspects cognitifs dans l'idée que les apprenants se font du plurilinguisme. Par contre, les données examinées dans les productions des étudiants du «Profesorado» d'Histoire révèlent une dominance des aspects socio-culturels.

Mots clés: plurilinguisme / formation des enseignants / disciplines non linguistiques / changement représentationnel / français langue étrangère

Introduction

L'éducation plurilingue dans l'Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (programme E.M.I.L.E.) ou Content and Language Integrated Learning (C.L.I.L.) a eu une grande importance dans le monde entier. Dans la ville de Buenos Aires, le Programme des Écoles Plurilingues, qui comprend 26 écoles élémentaires (enfants de 6 à 12 ans), a été mis au point et se développe depuis 2001. Cependant, les enseignants chargés d'assurer ces cours n'ont pas travaillé cette approche de manière systématique dans leur formation initiale. Par ailleurs, des propositions curriculaires, qui mettent l'accent sur la perspective plurilingue dans la formation des enseignants des diverses disciplines, y compris les disciplines non linguistiques (DNL) pour tous les niveaux de l'enseignement, font encore défaut. Il est donc essentiel que les enseignants responsables de l'enseignement des différentes disciplines à l'école secondaire aient expérimenté des propositions de formation plurilingue lors de leur formation initiale. Pour répondre à ce besoin, nous avons entamé une étude exploratoire, transversale et de cas visant à explorer la possibilité d'installer la perspective plurilingue dans le parcours de la formation initiale des futurs enseignants des DNL.

Cette étude fait partie d'un projet plus vaste: «Le plurilinguisme dans la formation des enseignants». Ce projet, mené actuellement à l'Institut supérieur des enseignants «Dr. Joaquín V González» de la Ville de Buenos Aires (ISP JVG), réunit des professeurs et des étudiants des «Profesorados» d'histoire, de mathématiques et de français.

A partir de ce qui a été dit précédemment et des propositions de Vidal (2015), quelques questions nous permettant d'orienter la présente communication s'avèrent nécessaires: Quels objectifs devraient viser la formation plurilingue des jeunes inscrits dans les différents cursus de formation pour l'enseignement secondaire? Quel est le statut de la langue étrangère (ou de la «langue additionnelle» dans son nom récent) dans le contexte particulier de la formation des enseignants? Quelles représentations s'élaborent autour de ces langues? Quel est le répertoire linguistique des étudiants qui entrent dans la formation initiale des enseignants de l'école secondaire? Quel profil d'enseignant faut-il privilégier compte tenu de nouveaux contextes d'enseignement?

Dans cette communication nous rendrons compte de quelques tendances observées dans notre corpus concernant les représentations du plurilinguisme chez les étudiants des «profesorados» d'histoire et de mathématiques.

Cadre théorique

Dans tout processus d'apprentissage, qu'il s'agisse de contextes formels, non formels ou informels, entre en jeu un ensemble de connaissances qui interagissent les unes avec les autres pour résoudre une tâche spécifique. Ces connaissances antérieures, issues de la psychologie de l'éducation, ont reçu différentes dénominations: conceptions alternatives, théories implicites, conceptions antérieures, etc. (Pozo 2007, Rodríguez Moneo 2000, Rodrigo 1997a, 1997b). Pour Pozo (op.cit 2007), ces connaissances antérieures ont une genèse différente. Pour notre travail, nous considérons pertinentes une genèse sociale, cognitive-disciplinaire, linguistique-discursive et culturelle, en tant qu'intervenants dans les cinq étapes du processus de recherche-action.

A partir de l'idée que l'ensemble des connaissances antérieures sur lesquelles le processus d'apprentissage proposé aura son ancrage, le travail avec les connaissances qui ont leur origine dans la vie quotidienne est d'une grande importance car elles peuvent rendre possible ou entraver les processus proposés.

La connaissance de la vie quotidienne, compte tenu de sa forte composante culturelle, peut différer d'un contexte à l'autre. Selon Pozo (1999), l'homme de la rue utilise cette connaissance avec laquelle il fonde son point de vue sur le monde, sa prise de décision et son action. Ce ne sont pas des idées isolées, mais des ensembles de connaissances plus ou moins organisés et cohérents, liés à un domaine de la réalité (Pievi 2016 : 320). Parmi cet univers de connaissances quotidiennes s'installent les représentations sociales (RS).

Ainsi, pour Moscovici (1979 : 17) la RS est

«un corpus organisé de connaissances et l'une des activités psychiques qui rendent aux hommes intelligible la réalité physique et sociale leur permettant de s'intégrer à un groupe et de participer dans les interactions quotidiennes (...)».

Pour Jodelet (1986 : 474), la RS désigne

«une forme de connaissance spécifique, un savoir de bon sens, dont les contenus manifestent l'opération des processus génératifs et fonctionnels socialement caractérisés».

Les RS consistent dans des

«systèmes cognitifs où on peut repérer la présence des stéréotypes, des opinions, des croyances, des valeurs et des normes, souvent orientés par des attitudes positives ou négatives (...) qui guident les pratiques et définissent ce qu'on appelle souvent la conscience collective. Cette conscience possède une force normative dans la mesure où elle établit les limites et les possibilités de la manière dont les hommes et les femmes agissent dans le monde» (Araya Umaña 2002 : 11).

Selon Pievi (2016 : 320), elles sont élaborées et diffusées par le biais de processus d'apprentissage informels déterminés par les situations quotidiennes de contact social. Ainsi,

«Les particularités de la RS en tant que modalité de la connaissance apparaissent, selon Jodelet (2003), dans sa genèse et son fonctionnement, enracinées dans l'organisation et la communication de l'identité des groupes et des relations sociales. Les RS sont constituées comme une connaissance de la vie quotidienne, élaborée, partagée et distribuée au sein d'un collectif social» (Pievi op.cit. : 319).

Et plus loin, «Les RS sont constituées en fonction d'un système d'actions communicatives, définies par des intersubjectivités objectivées, qui deviennent des actes d'identification. Des objectivations qui servent de cadres référentiels dynamiques, plus ou moins durables, des processus subjectifs des espaces sociaux qui les produisent, et en tant que tels, des sujets qui font partie de ces espaces sociaux. La disponibilité de ces objectifications transcende nos propres vies et fait partie du 'réservoir' culturel et social» (op.cit. : 321).

Selon Jodelet (2005), les RS peuvent être définies en fonction de trois niveaux ou dimensions en interaction: le niveau subjectif, l'intersubjectif et le trans-subjectif. Au niveau subjectif, les RS sont toujours des représentations de quelqu'un, elles ont une forme expressive, elles permettent de comprendre la genèse et le développement des significations que les sujets attribuent au monde qui les entoure, situé dans leur environnement socioculturel et physique, à partir de leurs sensibilités, intérêts, désirs et histoire personnelle. Au niveau de l'intersubjectif, les RS interviennent comme moyen de compréhension, comme outils d'interprétation et de construction de significations partagées entre les sujets, faisant partie de l'identité du groupe. Au niveau du trans-subjectif, les RS correspondent à l'appareil culturel, à l'ensemble des modèles, normes et valeurs transmis historiquement et socialement, en tant qu'univers symbolique spatio-temporellement situé, défini par des contraintes imposées par la structure sociale et de pouvoir, par les idéologies,

par les processus historiques et culturels. A ce niveau, le système de représentations offre les critères de codage et de classification de la réalité, fournit les outils mentaux et les répertoires permettant la construction des significations partagées par les sujets dans chacun des espaces sociaux.

Les connaissances construites dans la vie quotidienne et celles construites dans des contextes d'apprentissage formels sont deux noyaux centraux de notre recherche principale. Dans cette optique, les travaux menés sur le changement de représentation (Pozo et al. 1999, 2009) revêtent une importance particulière, puisque aussi bien les champs disciplinaires et les contextes dans lesquels se déroule l'apprentissage sont pris en compte à la fois. En effet, acquérir des connaissances nécessite non seulement de l'accès à de nouveaux concepts, mais également à de nouveaux formats et systèmes de représentation.

L'approche du changement représentationnel dans l'évaluation des connaissances acquises devient donc un élément fondamental pour analyser les évaluations construites par les étudiants à propos du plurilinguisme et pour observer dans quelle mesure ces évaluations peuvent faciliter ou entraver les processus d'apprentissage.

Méthodologie et analyse du corpus

Notre protocole principal comprend des données recueillies à 5 étapes:

- 1- problématisation,
- 2- diagnostic,
- 3- développement du dispositif de formation,
- 4- évaluation,
- 5- transfert des résultats.

Pour la présente communication nous aborderons l'analyse des données recueillies lors de la deuxième étape: l'évaluation des connaissances antérieures avec genèse en contextes de la vie quotidienne et contexte académique.

Nous avons soumis des exercices pour résoudre des tâches spécifiques à la matière étudiée à deux groupes d'étudiants: groupe M, constitué par 22 étudiants inscrits à «Elementos Básicos de Matemática» du «Profesorado» de Mathématiques, et Groupe H, 16 étudiants inscrits à la Construcción de la Práctica Docente 2 et Residencia en Media y Superior du «Profesorado» d'Histoire. Les séquences de travail ont été accompagnées de deux questionnaires métacognitifs, l'un avant la résolu-

tion des exercices et l'autre, après. Pour identifier les connaissances préalables des étudiants, nous analyserons les données observées dans les réponses à la première question du premier questionnaire: «Cuando a usted le hablan de una persona plurilingüe, ¿qué idea se hace de esa persona?»

L'observation des réponses du Groupe M et H révèle certaines tendances concernant l'idée que les étudiants de mathématiques et d'histoire se font du plurilinguisme. Deux tendances ont été identifiées, celle qui tient à des critères qualitatifs et celle en rapport avec des critères quantitatifs. Dans la première tendance, nous avons défini 3 catégories:

1- Le cognitif. Il s'agit de l'idée que l'on a sur la construction des connaissances. Ex:

M6: Tiene facilidad de aprendizaje en el lenguaje. Es una persona inteligente

M10: (...) es una persona muy inteligente. Tiene gran capacidad y muy bien formado su cerebro

M14: una persona estudiosa, con facilidad para los idiomas y por ende, que sabe muchos idiomas

H3: (...) tiene una alta coeficiencia intelectual

H6: (...) una persona muy capaz con la especial facilidad para aprender idiomas. Considero el conocimiento de idiomas un valor muy importante

H16: (...) puede dominar más de dos idiomas que puede entender y hablar una conversación; son personas que conocen varios idiomas y las practican.

2- L'affectif. Dans cet aspect, nous avons considéré l'allusion à la genèse des rapports interpersonnels. Ex:

M1: (...) esa persona le gusta aprender

M8: (...) esa persona tiene padres que hablan otros idiomas

M21: Seguramente es extranjera i/o hija/o, familiar de alg...

H6: Me provoca admiración

3- Le socio-culturel. Cette catégorie comprend les dimensions inter et trans subjective relatives à l'adaptabilité sociale à différents contextes. Ex:

M1: También podría ayudar al momento de tener una persona extranjera en nuestro país y no saber nuestro idioma

M6: Es una persona apta para residir en cualquier parte del mundo. Es una persona muy sociable

M19: es abierta, sociable, aventurero.

H1: (...) viajar y relacionarse con otras culturas, leer textos originales de autores de esa lengua.

H5: (...) un individuo que se ve envuelto, por trabajo o estudio con textos en otros idiomas pero también con ámbitos sociales conformados por sujetos de diversas nacionalidades

H9: una persona de una clase social media o alta que tuvo una educación de elite y que ha viajado mucho y es muy culta

La deuxième tendance se rapporte au nombre et à la diversité de langues nécessaires à la définition d'une personne plurilingue. Tous les étudiants des deux groupes font mention à une diversité de langues, au moins deux, certains seulement font mention à la langue maternelle mais comme troisième langue.

Dans le groupe M, nous avons observé deux catégories prédominantes de valeurs concernant les idées sur le profil d'un sujet plurilingue: le cognitif et le pluriel linguistique. Dans le groupe H, par contre, les catégories dominantes relèvent plutôt de la dimension socio-culturelle et de celles en rapport avec le critère du nombre et de la diversité des langues connues. La dimension cognitive-instrumentale occupe une troisième position.

Conclusions

Les étudiants construiraient différents modèles mentaux en fonction de différents contextes et situations dans lesquels ils se trouvent. Ainsi, on pourrait penser qu'un même apprenant peut activer différentes représentations selon différentes contraintes contextuelles et situationnelles. Dans cette perspective, nous devons concevoir notre phénomène d'étude comme un continuum dans lequel différents types de représentations coexistent dans le sujet, avec des degrés plus ou moins explicites.

Les critères d'évaluation appliqués à un domaine particulier nourriront le cadre référentiel permettant d'aborder de nouveaux domaines de connaissance. Ainsi, les étudiants en mathématiques seraient orientés vers des évaluations de type cognitif lors de nouveaux apprentissages dans lesquels la langue étrangère intervient et ceux en histoire favoriseraient plutôt les évaluations de type socioculturel.

Les données qualitatives recueillies permettront d'explorer les particularités du processus de formation plurilingue et de faire des propositions de transfert vers d'autres situations d'apprentissage plurilingue en DNL, en respectant le caractère

singulier des contextes d'activité situés. Nous considérons qu'une recherche orientée dans ce sens permettrait aussi de penser à des interventions didactiques qui tiennent compte de différents aspects en vue de la prise de décisions curriculaires prônant une pédagogie plurilingue et interculturelle. Il est évident que pour ce faire il est nécessaire de mettre l'accent sur une politique éducative qui développe des propositions de cursus privilégiant le plurilinguisme dans la formation de futurs enseignants, en mettant un accent particulier sur la création d'équipes de travail interdisciplinaires et sur la promotion de la recherche dans le domaine des langues étrangères.

Bibliographie

- Araya Umaña, S.** (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica. FLACSO. Cuaderno 127, octubre.
- Jodelet, D.** (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En *Psicología social II* Moscovici, S. Buenos Aires. Paidós.
- (2005) "Imbricações entre representações sociais e intervenção", IV Jornada Internacional y II Conferencia Brasileña sobre Representaciones Sociales, João Pessoa.
- Moscovici, S.** (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Huemul S. A.
- Pievi, N** (2016) "Aprendizaje informal y Representaciones Sociales". Dans Chardón, C et alt. *Investigaciones en representaciones sociales en la Argentina: problemas teóricos y producción empírica*. Bernal- UNQ.
- Pozo, J. I.; Gómez Crespo, M. A.** (1999) *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid. Ed. Morata.
- Pozo, J. I.** (2007) "Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional". Dans *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*. Pozo, J. I y Flores, F. (ed.). Antonio Machado Libros. Madrid: OREALCUNESCO. Universidad de Alcalá.
- Pozo, J. I. Scheuer, N. Pérez Echeverría, M. P, Mateos, M.** (2009). «Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza». Dans *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Pozo, J. I. Scheuer, N. Pérez Echeverría, M. P, Mateos, M. Martín, E. y de la Cruz M. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Moneo, M.** (2000) "Estado actual y nuevas direcciones en el estudio del cambio conceptual". Dans *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 26, 5-11.

- Rodrigo, M. J.** (1997 a) “El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?”. Dans *Novedades Educativas*, N° 76 :59, avril.
- (1997 b) “Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas”. Dans *La construcción del conocimiento escolar*. Rodrigo, M. y Arnay J. Barcelona: Paidós.
- Vidal, M.** (2015) «A propos de plurilinguisme. Le cas des Ecoles de Modalité Plurilingue: regards critiques, défis et perspectives». Dans Luchetti, Gerendi, Klett, Pasquale, Slepoy, Vidal (comp.). *Actes du XIII Congrès National des Professeurs de Français. Le français au cœur de la diversité: acteurs, contextes, pratiques*. Editores Asociados. CABA. 493-499.

Quel matériel vidéo pour le FOU/FOS? Analyse des vidéos de transmission de connaissances

TERESA A. ACUÑA¹

zuchena@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Comahue- Argentine

Résumé

Dans un pays non francophone comme le nôtre, il est souhaitable que l'enseignement du Français sur Objectifs Universitaires (FOU) s'adapte non seulement au processus actuel d'internationalisation des études supérieures mais aussi à son contexte d'apprentissage –peu d'heures d'apprentissage par an, et à son public –des classes hétérogènes, fréquentées pour la plupart par des apprenants débutants en FLE.

Tenant en compte cet ensemble de contraintes, nous avons élaboré une méthodologie de l'enseignement-apprentissage du FOU oral (Acuña 2018) qui est utilisée depuis 2012 dans les diverses facultés de notre université. Cette méthodologie met l'accent sur trois compétences: la lecture de textes de la spécialité disciplinaire des étudiants, l'écoute et l'expression orale du discours scientifique, l'écrit étant un complément de l'apprentissage de l'oral.

En ce qui concerne l'organisation et articulation du matériel de classe destiné au développement de ces compétences, nous avons opté pour une approche générique des discours écrits et oraux, basée sur les genres qui circulent dans le milieu universitaire.

Plus particulièrement, en ce qui concerne l'écoute, nous proposons des discours oraux de type explicatif concernant des thématiques liées aux intérêts disciplinaires des étudiants. Ce type de discours caractérise beaucoup de vidéos éducatives.

Ainsi, dans le cadre de notre intervention, nous rendrons compte d'une recherche descriptive concernant des vidéos susceptibles d'être utilisées dans la classe de FOU (et/ou de Français sur Objectifs Spécifiques, FOS), par des apprenants débutants en FLE. Tout d'abord nous réviserons notre cadre théorique : genres et discours écrits et audiovisuels et l'audition-écoute d'une LE. Nous présenterons ensuite l'analyse d'un corpus

1 Professeur de FOU pendant plus de 30 ans à l'Universidad Nacional del Comahue, Teresa ACUÑA a enseigné la Psycholinguistique au Master de Linguistique Appliquée de la Faculté des Langues de cette université. Elle est titulaire d'un Doctorat (Université Paris X) et d'un DEA (Master 2 - Université Paris VIII) en Sciences du langage. En 2018 elle a publié Français scientifique oral à l'université. Niveau Débutant aux Editions EDUCO.

de neuf vidéos. Enfin, cette analyse nous permettra de dégager un ensemble de critères et paramètres qui pourront aider les enseignants à faire une sélection du matériel vidéo pour leur classe.

Mots clés: FOU/FOS / vidéos / transmission de connaissances

1. Cadre théorique

1.1. Genres et discours

D'après Adam (2005), les productions discursives peuvent être étudiées à partir des interactions et des formations sociales dans le cadre desquelles elles se déroulent: les discours universitaires, religieux, journalistiques, etc., c'est-à-dire des genres discursifs. Un genre est ce qui rattache – tant dans le mouvement de la production que dans celui de l'interprétation – un texte à une formation socio-discursive (Adam 2005:18). On peut parler ainsi de genres argumentatifs, narratifs, explicatifs, descriptifs, etc.

Face à la complexité des formes de mises en textes, la catégorisation d'un texte comme argumentatif, descriptif ou autre peut se faire par un jugement prototypique plutôt que par une classification fondée sur des critères fixes et stricts: on parle alors de dominante textuelle. Des paquets de propositions forment des séquences narratives, descriptives, explicatives, argumentatives ou dialogales, c'est-à-dire, des unités de composition textuelle de dimension réduite et combinables entre elles (Adam 2005).

Pour ce qui est des genres et discours universitaires, «académiques»² ou scolaires, avec Béacco et Moirand (1995) on peut distinguer à l'intérieur d'une discipline scientifique des discours primaires (ou discours-source) et des discours seconds. Les premiers se rapportent aux discours de recherche scientifique dont la fonction est de faire avancer l'état des connaissances du domaine (Béacco et Moirand, 1995:32); ils constituent donc des sources de légitimation des savoirs. Les discours seconds, ou **discours de transmission de connaissances**, quant à eux, se rapportent à l'ensemble de discours dans lesquels, à partir de ces sources primaires, le locuteur **reformule** ces connaissances dans le but de les transmettre à des interlocuteurs moins savants. Ils englobent toutes les formes de divulgation des discours-sources: la diffusion d'informations, la vulgarisation, la formation, l'enseignement, etc. Ils sont produits par des groupes plus ou moins restreints à l'intention de destinataires plus ou moins bien définis.

Parmi les discours de transmission de connaissances, les discours définis socialement/institutionnellement comme **didactiques** ont une fonction de formation (les manuels, les exposés des enseignants, les ouvrages qui visent à «Faire apprendre») et se caractérisent par des procédés verbaux ou para-verbaux d'exempli-

² Au sens du terme anglais *academic*, c'est-à-dire, universitaire, et du terme «académico» utilisé avec le même sens dans les universités argentines.

fication, d'explication, de définition (Béacco et Moirand, 1995:39). Ces procédés reposent sur les représentations que le locuteur se fait des univers d'expérience de l'autre; les formulations varient en fonction des lieux d'où l'on parle. Ils s'adressent à des destinataires bien définis (par niveau, par année...) se formant à cette discipline. Ils sont fortement contraints par le cadre institutionnel dans lequel ils s'insèrent et ils sont énoncés par des auteurs du domaine, dont les places sont clairement établies, voire hiérarchisées, à l'intérieur d'une situation ritualisée, régie par un contrat préalable tacitement accepté par les interlocuteurs. La communication didactique vise l'appropriation par le destinataire des savoirs et savoir-faire transmis, voire l'évaluation de ce qui a été appris (Béacco et Moirand, 1995: 33, 34, 35, 39, 40).

1.2. Les documents audio-visuels: les vidéos

Pour la sémiotique, «... un signe audiovisuel est tout signal pouvant être perçu par nos deux sens: l'ouïe et la vision», qui communique des informations (Stockinger, 2001, 2014). Parmi les signes audiovisuels, les vidéos (et les films) présentent des spécificités: il s'agit de formes d'expression syncrétique (coordination de l'image, la parole, la musique, le bruitage, l'écrit, le dessin), qui organisent et véhiculent un contenu qui se constitue progressivement dans le temps. Les textes audiovisuels possèdent une organisation interne:

- Sur le plan du contenu, ils s'organisent en scènes et séquences, qui s'intègrent progressivement en un tout cohérent au fur et à mesure qu'avance le texte audio-visuel.
- Sur le plan de l'expression, ils s'organisent en des unités comme les plans visuels et les plans sonores³. Ces plans sont sélectionnés d'une certaine manière pour communiquer une certaine idée sur une certaine image.

Il est important de tenir compte aussi de la situation pro-filmique: la mise en scène a-t-elle été préparée à l'avance afin de répondre à la vision et à l'intention de son auteur, ou il n'y a pas du tout de mise en scène? Notre analyse porte sur des vidéos dans lesquelles la mise en scène a été soigneusement préparée. Nous n'avons

³ Étant donné que les notions de plan visuel et plan sonore sont des catégories descriptives largement utilisées dans la description-interprétation des productions filmiques audio-visuelles, et que leur explication dépasserait le cadre de cette communication, nous renvoyons le lecteur au site http://claude.benoitgonin.free.fr/elevs/esc/Cinema/notion_de_plan.pdf

pas voulu aborder d'autres types de vidéos dont le contenu concerne des conférences (Acuña et Lestani, 2013), ou des cours magistraux (Mangiante et Parpette, 2011) puisque dans ce type de matériel de multiples dimensions liées au contexte universitaire et à la situation d'énonciation (surtout l'interaction avec le public étudiant) y sont présentes et souvent interfèrent dans la parole de l'enseignant, ce qui nuit à la compréhension d'un apprenant débutant en LE.

Parmi les productions audiovisuelles la catégorie "vidéo" englobe une variété de genres: la communication professionnelle, l'enseignement et la recherche (le tournage de conférences, de séminaires, de tables rondes, de colloques, etc.), le transfert de connaissances et la vulgarisation scientifique (les expérimentations), etc. (Stoelker, 2001, 2014).

Grâce à internet de nouvelles écritures sont expérimentées sur des plateformes web, par exemple, les vidéos à but éducatif ou didactique. En ce qui concerne la langue française, depuis quelques années, la quantité des vidéos de ce type publiées sur Youtube s'est accrue de manière très importante. En effet, des institutions éducatives (lycées, universités), des fondations, voire des enseignants de manière particulière ont ouvert sur Youtube des chaînes de type éducatif.

Les thématiques abordées concernent des sujets figurant dans les programmes d'études des diverses filières du lycée (sciences économiques et sociales, par exemple) ou au niveau du D.E.U.G. Le but éducatif de ces vidéos conduit tout naturellement leurs producteurs à élaborer des discours ayant pour but de transmettre des connaissances dans lesquels les images et les légendes jouent un rôle essentiel pour la compréhension de la parole.

De manière générale, on fait la différence entre vidéos éducatives et vidéos didactiques. Les premières sont utilisées dans un but d'apprentissage, même si elles n'ont pas été créées à cette fin. Par contre, les vidéos didactiques ont été spécialement conçues pour l'enseignement. Si l'on considère le contexte de leur création, la plupart des vidéos de notre corpus sont des vidéos didactiques, car elles ont été conçues pour l'enseignement de certains thèmes du programme d'études. Cependant, si l'on considère leur contexte d'utilisation, c'est-à-dire la classe de FOU, on doit parler de vidéos éducatives, puisqu'elles n'ont pas été spécialement conçues pour enseigner le FLE.

1.3. L'audition-écoute

La perception-réception auditive est la compétence la plus complexe à développer chez des apprenants. En effet, celui-ci est soumis au flux continu de la parole:

l'absence de frontières entre les mots (les liaisons), les phénomènes de superposition, de co-articulation et d'assimilation de phonèmes et la variabilité du signal acoustique selon le locuteur, font de la réception auditive un processus difficile à maîtriser par l'apprenant. En effet, il doit mener, en général de manière automatique et non consciente, un traitement en parallèle sur plusieurs niveaux à la fois:

- le niveau perceptif-auditif: notre système auditif perçoit des traits phonétiques (sourd/sonore, occlusif, nasal, etc.; bilabiaux, labiodentaux, etc.) et non des phonèmes;
- le niveau phonologique: il faut intégrer les traits phonétiques en des phonèmes d'une langue;
- l'identification des mots, c'est-à-dire l'accès au lexique. Pour identifier des mots, il faut d'abord (ou en même temps) segmenter le flux continu de la parole en mots: la prosodie fournit des pistes pour cette segmentation-identification.

La perception est guidée par la recherche du sens et la connaissance de la langue, c'est-à-dire, il s'agit d'un processus actif qui requiert l'engagement personnel de l'individu (Bagot, 1995 en Billières 2015). Le traitement inconscient et automatique devient ainsi conscient et volontaire, c'est-à-dire, un acte de réception-interprétation.

Normalement, un locuteur dans sa langue maternelle produit en moyenne 185 mots à la minute, c'est-à-dire, de 3,08 mots à la seconde. Ainsi, par exemple, 60 secondes de parole (une minute) demandent d'interpréter le sens d'une suite d'environ 185 mots. C'est une tâche énorme pour un apprenant débutant!

2. L'analyse des vidéos

2.1. Objectifs de la recherche

- Décrire des vidéos éducatives-didactiques dans lesquelles un énonciateur transmet des connaissances.
- Dégager des critères de sélection des vidéos de transmission de connaissances pour un premier niveau de FOU.

2.2. Méthodologie

Nous avons constitué un corpus composé de huit vidéos de transmission de connaissances abordant une unique thématique (variable indépendante): *la mondialisation*, qui est un sujet à l'intersection de plusieurs disciplines sociales: l'histoire, la géographie, l'économie, les finances (Tableau 1).

Tableau 1 - Corpus

Nom de la Vidéo – Classement Youtube	Site Web	Ecran	a- Durée b- Nombre de mots c- Débit de la parole	Date de publication	Nombre de vues au 19/1/19
1 La mondialisation en fonctionnement Education	https://www.youtube.com/watch?v=GNvusAn1a		a- 01 : 51 min b- 220 mots c- 2,44 mots/sec	8 mars 2016	12,758
2 Processus et acteurs de la mondialisation – Histoire-Géographie Education	https://www.youtube.com/watch?v=usKRSZmncYE		a- 8:34 min b- 1181 mots c- 2,32 mots/sec	6 oct. 2014	635,174
3 Cours d'histoire : La Mondialisation Education	https://www.youtube.com/watch?v=cbg8hotAOPo		a- 3 :54 min b- 490 mots c- 2, 82 mots/sec	19 mars 2014	46,000
4 La mondialisation : acteurs, flux, débats Education	https://www.youtube.com/watch?v=H6K-3rTCtc		a- : 9 :28 min b- 1603 mots c- 2,82 mots/sec	29 sep. 2017	170,609
5 La mondialisation dans tous ses états Activisme et ONG	https://www.youtube.com/watch?v=aY0tsVq7L4k		a- 5 min b- 760 mots c- 2,83 mots/sec	15 jan. 2017	12,269
6 La mondialisation en 3 minutes Education	https://www.youtube.com/watch?v=Hil1m2NuqcU		a-3 :28 min b- 533 mots c- 2,76 mots/sec	19 janv. 2013	263,087
7 Qu'est-ce que la mondialisation ? Education	https://www.youtube.com/watch?v=I84wjeA2qBw		a- 3 :20 min b- 439 mots c- 2,26 mots/sec	4 nov. 2017	1,634
8 Mondialisation, qui perd, qui gagne, les inégalités de pouvoir d'achat Education	https://www.youtube.com/watch?v=r1DoBeK0aHc	 	a- 07 :16 b- 1.552 c- 3,57 mots/sec	14 jan. 2017	3,856

Dans le but de repérer les lieux de régularité ou de variabilité dans le traitement de cette même thématique (*la mondialisation*) nous avons utilisé une approche multidimensionnelle, qui nous a permis de mettre en relation des indices verbaux et para-verbaux et de repérer des schémas d'organisation des contenus. Pour chaque vidéo nous avons élaboré un tableau comportant cinq entrées (voir Tableau 2). D'autres paramètres ont été tenus en compte: la date de publication, la durée, le débit de la parole, le nombre de visualisations de la vidéo. Voici les cinq entrées du tableau ou niveaux de description:

Niveau 1- Situation de production: le producteur de la vidéo, le contexte (lycée par exemple), énonciateur/public.

Niveau 2-Fonction langagière primaire (F1) et secondaire (F2), Séquence prédominante, séquences secondaires; perspective: didactique ou autre.

Niveau 3-Plan du contenu: scènes et séquences/thèmes et sous-thèmes: déroulement thématique.

Niveau 4- Plan de l'expression:

Niveau 4A Canal visuel: plan de profondeur (PP) (premier plan, arrière-plan, etc.), échelle des plans (EP) (américain, taille, gros-plan, etc.), légendes écrites, images.

Niveau 4B -Canal auditif: forme linguistique, musique, sons, bruitage.

2.3. Résultats

Le Tableau 1 Corpus nous permet de constater que:

- La longueur et le nombre des mots se situent entre 1 minute 51 secondes et 220 mots dans [1]⁴ à 9 minutes 28 secondes et 1.603 mots dans [4].
- Le débit de la parole dans la plupart des vidéos se situe entre 2,26 dans [7] et 2,83 dans [5] mots à la seconde. [8] s'en écarte avec 3,57 m/s.

Niveau 1-Situation de production

Les producteurs des vidéos sont:

- soit des sites consacrés à l'enseignement: DigiSchool [1], Les bons profs [2], Schoolmouv.fr [3], GurunES [6], validés par l'Éducation Nationale, avec un responsable pédagogique, généralement spécialisés dans

4 Le chiffre entre [] renvoie au numéro de classement de chaque vidéo: Vidéo 1 = [1]

l'enseignement des Sciences Economiques et sociales, gratuits ou payants

- soit des enseignants indépendants: Lionel Lacoux, professeur au lycée Jules Renard de Nevers [4], Richard Souchon [7]]
- Le producteur de [8] est un particulier indépendant qui anime la chaîne GrandAngle, consacrée à la diffusion-discussion de thématiques économiques.
- Seul [5] a été produite par une ONG (Oxfam -Solidarité) ne visant pas des objectifs éducatifs, mais la propagande idéologique.

Le Tableau des pages suivantes contient une synthèse de l'analyse des Niveaux 2, 3 et 4 de l'ensemble des vidéos de notre corpus.

Vidéo	NIVEAU 2 Fonction langagière primaire (F1) et secondaire (F2)	NIVEAU 3 CONTENU THÉMATIQUE CONTENU ICONIQUE (Scènes et séquences)	NIVEAU 4 PLAN DE L'EXPRESSION	
			NIVEAU 4A CANAL VISUEL	NIVEAU 4B CANAL AUDITIF
1	F1: Explication F2 : définir des notions, expliquer les causes d'un processus en mettant en opposition deux thèses contraires	Thème : <i>La mondialisation</i> Sous-thèmes : deux thèses contraires servant à définir le phénomène de la mondialisation Déroulement thématique : Énonciateur salue et se présente, puis elle présente le thème et annonce le plan. Enfin elle explique le sujet.	Une seule scène : partie antérieure d'une salle de classe. 1er Plan : une prof. (énonciateur). Arrière-plan : tableau numérique (TN) dans lequel se déroulent des sous-titres et les points principaux, à demi caché par le corps de la prof : Plan taille dans la présentation, Plan américain pour l'explication /définition. L'écran est complètement occupé par le TN à 3 reprises (points principaux). La scène comporte une seule séquence.	Voix de la prof. Musique rythmée pendant les génériques
2	F1 instruire les élèves afin de bien passer un examen écrit. F2 rappel des notions expliquées lors des cours précédents, donner des conseils, mettre en garde contre de possibles erreurs, montrer la bonne manière d'utiliser des concepts dans la composition.	Thème : <i>La mondialisation : Processus, acteurs et flux de la mondialisation</i> 3 sous-thèmes : <i>acteurs, flux, débats</i> . Deux scènes : 1- un prof devant le tableau de classe, 2- l'écran est occupé par une mappemonde sur laquelle apparaissent successivement des textes et des images distribuées sur 4 séquences. Les 3 premières séquences correspondent chacune à chacun des trois sous-thèmes. 4e séquence : Conclusion	Deux scènes avec 4 séquences séparées par un écran bleu contenant le titre de la séquence. Séquences 1, 2 et 4 : un professeur devant un tableau noir (Tnoir) (comme s'il était devant sa classe). Plan poitrine lorsqu'il s'approche du Tnoir afin que les points expliqués soient bien aperçus. Plan taille lorsqu'il s'éloigne du Tnoir Séquence 3 : l'écran est complètement occupé par un Tableau numérique montrant une mappemonde sur laquelle apparaissent successivement des légendes.	Son d'ouverture, musique rythmée pendant les génériques. Voix du prof. Voix off du prof
3	F1 Explication F2 Récit historique portant sur les causes et les conséquences de la mondialisation. Y est enchâssée une description /définition (privatisations). Citation des sources.	Thème : <i>La mondialisation</i> Sous-thèmes annoncés : <i>Le libéralisme (les sources de la mondialisation), La mondialisation et l'altermondialisme, Les pays émergents</i> . Cependant, seul le premier sous-thème sera développé car la vidéo est interrompue avant la fin : le producteur invite le public à s'abonner. Une seule scène avec une seule séquence.	La scène montre l'énonciateur : un prof. (Plan américain ou Plan poitrine) assis à son bureau, sur lequel il y a un ordinateur, des livres, une tasse de café. Le long de son exposé, il regarde un point fixe et parfois son ordinateur. Des légendes apparaissent dans la partie supérieure de l'écran : c'est le plan de l'exposé : Mondialisation, I. Le libéralisme. II. La mondialisation et l'altermondialisme, Les pays émergents. Une photo (M. Thatcher et R. Reagan) occupe tout l'écran lorsque le prof. fait allusion à ces politiciens.	Musique rythmée pendant les génériques Voix du prof. Voix off du prof

Vidéo	NIVEAU 2 Fonction langagière primaire (F1) et secondaire (F2)	NIVEAU 3 CONTENU THÉMATIQUE CONTENU ICONIQUE (Scènes et séquences)	NIVEAU 4 PLAN DE L'EXPRESSION	
			NIVEAU 4A CANAL VISUEL	NIVEAU 4B CANAL AUDITIF
7	F1: Explicación F2: Définition (Citation de la source), description d'un état des choses, évolution. Questions rhétoriques et réponses explicatives.	Thème : <i>La mondialisation</i> Sous-thèmes : <i>Évolution du commerce mondial, Qu'est qui est essentiellement échangé au niveau mondial ? Quels sont les principaux acteurs au niveau mondial ?</i> Une seule scène avec trois séquences, chacune correspondant à un sous-thème.	Des textes se succèdent sur l'écran, il n'y a pas de dessins. Les textes consistent en : des titres et des sous-titres, des définitions, des descriptions : ils se correspondent en grande partie à la parole de l'énonciateur (un prof.).	Voix off de l'énonciateur (un prof.)
8	F1: Argumentation F2: Explication-description (du graphique indice de Gini), citation de la source. Concession, mise en question. Reformulations du registre formel utilisant un registre familier. Questions rhétoriques.	Thème: - <i>Mondialisation : perdants et gagnants, les inégalités de pouvoir d'achat</i> Sous-thèmes : <i>L'évolution du pouvoir d'achat, Inégalités de revenus : 1- inégalités dans les pays riches, inégalités entre les pays riches et les pays pauvres.</i> Il y a une problématique : <i>la question du pouvoir d'achat, Quels sont les effets de la mondialisation sur le pouvoir d'achat de la population?</i> Deux séquences séparées par un générique : 1° : L'annonce du thème et de la problématique 2 : Le développement du thème et la résolution de la problématique	Sur une même scène, se succèdent deux énonciateurs au premier plan qui prennent la parole à tour de rôle, ils correspondent en fait à la même personne : un énonciateur/personnage principal, placé à droite de la scène, en tenue formelle, qui utilise un registre de langue formel-technique, et un énonciateur secondaire (son double), placé à gauche de la scène, en tenue informelle qui acquiesce, fait des commentaires, ou met en question les dires de l'énonciateur principal, tout en utilisant un registre familier. Plan poitrine: les deux énonciateurs Arrière-plan de la scène : derrière les locuteurs, une rivière et sa rive (des maisons), un pont. Des légendes, des images, de petits textes apparaissent sur l'écran (hors de la scène). Ils illustrent ou explicitent la parole des énonciateurs.	Voix de l'énonciateur et de son double. Musique rythmée dans le générique, timbales accompagnant la « victoire » discursive de l'énonciateur principal.

3. La sélection de vidéos

Les considérations suivantes constituent des critères dont il faudrait tenir compte dans la sélection des vidéos pour la classe de FOU niveau débutant.

1- Les vidéos traitent de thématiques plus ou moins familières aux apprenants: la connaissance préalable du sujet aide à **la compréhension globale** de ce qui est dit dans la vidéo.

2- L'utilisation de mots qui ressemblent à ceux de l'espagnol langue maternelle facilite l'accès au lexique et donc au sens.

3- La longueur en minutes d'une vidéo, le nombre de mots et le débit de la parole: étant donné les difficultés de réception il est conseillable de choisir des vidéos courtes, dont le débit de la parole ne soit pas très rapide. Maintenir l'attention sur un long laps de temps demande un gros effort qui fatigue les apprenants et finalement nuit à la compréhension.

4- La division du thème principal en sous-thèmes, autrement dit, de la scène en séquences aide à la compréhension car il met de l'ordre dans les idées

5- Les textes accompagnant la parole de l'énonciateur, qu'il soit visible ou non (voix off), soulagent l'effort et le travail d'écoute. Ils permettent aussi d'établir des correspondances son ↔ graphie.

6- Dans les vidéos où il n'y a que des images: en LE, les images seules n'aident pas assez l'apprenant à comprendre l'oral.

7- La plupart des vidéos de transmission de connaissances de notre corpus sont, à première vue, des vidéos explicatives : toutes essaient d'expliquer ce qu'est la mondialisation. L'analyse montre que F1 est parfois une argumentation ou une instruction. Il devient nécessaire donc de bien repérer F1 et F2.

8- Le fait qu'une vidéo soit destinée à des élèves de niveau secondaire (Terminale du Lycée) ne devrait pas empêcher son utilisation dans une classe de FOU, pourvu que le sujet soit traité de manière sérieuse.

9- Enfin, une vidéo jugée efficace pour l'apprentissage d'une science en LM ne signifie pas qu'elle le sera aussi pour l'apprentissage d'une LE.

4. Conclusion

Nous savons, de manière générale, que l'image aide à la compréhension de l'oral, c'est l'une des raisons pour laquelle on utilise des vidéos dans la classe de

FLE. Mais, quel type d'image, quel type de discours est le plus adéquat en FOU pour développer l'écoute, et à travers elle apprendre le FLE?

Face au foisonnement de vidéos éducatives qui ont été publiées sur Internet les dernières années, il est nécessaire de compter avec des outils d'analyse et des critères nous permettant de réaliser une sélection adéquate de ce matériel. Nous avons ainsi analysé un corpus de huit vidéos abordant des thématiques familières aux étudiants universitaires des filières histoire, géographie et sciences économiques. Notre analyse combine des aspects concernant le canal visuel et le canal auditif. Nous espérons que cette étude sera d'utilité pour les enseignants.

Bibliographie

Acuña T. (2018) *Français scientifique oral à l'université. Niveau Débutant*. Universidad Nacional del Comahue, EDUCO.

Adam J.-M. (2005) "La notion de typologie de textes en didactique du français: une notion «dépassée»?" Dans *Recherches* n° 42.

Béacco J.-C.; Moirand S. (1995) "Autour des discours de transmission des connaissances". Dans *Langages* n°117, 32-53.

Billières M. (2015) "La perception de la parole"
<http://www.verbotonalephonetique.com/perception-parole/>

Canelas-Trevisi, S.; Rosat, MC. (1997). "Deux genres de textes expositifs: une démarche d'analyse". Dans *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 14, PUG, 167-178.

Mangiante J.; Parpette Ch. (2011). "Le français sur objectif universitaire". Grenoble. PUG.

Peter Stockinger, 2001.2014 "Sémiotique des médias. Le genre du documentaire audiovisuel". Dans:
https://www.researchgate.net/publication/261180556_Peter_Stockinger_Semioique_des_medias_Le_genre_du_documentaire_audiovisuel_1er_cours_Analyse_du_document_audiovisuel_Support_de_cours_de_niveau_Master_2_a_l'INALCO_Paris_2001

De la caractérisation du discours académique oral a la proposition didactique pour la classe de FOU

SUSANA LESTANI¹

lestani.susana@gmail.com

GABRIELA PUJOL²

gapujol@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Lenguas, Departamento de Idiomas con Propósitos Específicos.

Résumé

Le discours scientifique-académique est celui qui transmet et circule les savoirs scientifiques et culturels dans le milieu académique. Il apparaît dans différents genres écrits - l'article de revue, la thèse, le rapport, le manuel- ainsi que par des genres oraux -le cours magistral, le séminaire, la conférence. Ce travail porte donc sur la conférence et le cours magistral en français. La première a pour but de transmettre les résultats d'une recherche ou de réfléchir sur un sujet théorique et elle s'adresse à un public spécialiste ou semi-spécialiste. Le conférencier étant l'auteur d'un discours qui doit être marqué par une certaine originalité, il cherche à capter l'attention de son auditoire. Le cours magistral, pour sa part, est un discours académique pédagogique caractérisé par l'asymétrie de ses participants dans la communication. Dans ce cas, le niveau d'originalité discursive diffère de la conférence en ce que l'enseignant est marginalement l'auteur de son discours et il se sert des théories élaborées par des tiers. Son objectif est de transmettre la connaissance scientifique et culturelle. Nous aborderons en particulier les traits généraux de ces deux genres académiques oraux, en prenant comme outil de ca-

1 Professeur de Français, elle a obtenu un Master en Psychologie de l'Apprentissage. Elle est Professeur Adjoint des cours de FOS et FOU au Département des Langues Étrangères de la Faculté de Langues de l'Université Nationale du Comahue. Elle a participé à plusieurs Projets de Recherche sur la compréhension de textes en français, le lexique scientifique-transdisciplinaire et le discours scientifique oral en français.

2 Professeur de Français, elle a obtenu un Master en Sciences du Langage par l'Université Paris V et elle réalise des études doctorales à l'Université de Rouen. Professeur Adjointe à la Faculté de Langues de l'Université Nationale du Comahue elle enseigne le FOU et elle participe à des recherches sur le français scientifique oral.

ractérisation de textes le modèle de Ciapuscio et Kugel (2002). Celui-ci propose quatre niveaux d'analyse: le situationnel, le fonctionnel, le sémantique et le formel. D'autre part, nous avançons quelques pistes didactiques telles que le choix du document audiovisuel, les activités de repérage et de compréhension, les stratégies discursives, le lexique transdisciplinaire, entre autres. Ces activités permettent l'abordage de vidéos mises en ligne en classe de FOU. Notre objectif en est l'élargissement des compétences linguistiques et discursives dans nos cours de français à l'université dans une quête d'adaptation de notre méthodologie d'enseignement-apprentissage aux nouveaux contextes de mobilité internationale des étudiants. Le besoin de répondre à ce changement implique un défi pédagogique articulant l'enseignement et la recherche.

Mots clés: discours académique pédagogique / oralité / didactique / Français sur objectifs universitaires

1. Introduction

L'instrumentalisation d'une approche renouvelée de la méthodologie du FOU découle de l'adaptation de nos pratiques de classe au besoin de mobilité internationale des étudiants et des enseignants-chercheurs. Cette préoccupation a mené les équipes de langues de l'Université Nationale du Comahue à constituer toute une ligne de recherche à ce propos. Les résultats escomptés de ces investigations cherchent à élargir les compétences linguistiques développées en classe de français. Ce qui nous occupe actuellement est le passage de la lecture-compréhension de textes académiques à la compréhension écrite et orale du discours académique.

2. Cadre théorique

Les recherches en linguistique appliquées ont démontré que la connaissance du genre discursif joue un rôle fondamental dans le processus de compréhension et de production de textes, car elle permet une meilleure maîtrise de l'organisation textuelle et des routines linguistiques fréquentes. De ce fait, la notion de genre et celle de discours tient une place importante dans notre approche méthodologique. D'après Bakhtine (1986, dans Poudat 2006: 28) le genre est étroitement lié aux pratiques sociales en tant que sphères d'échange social. D'autre part, Swales (1990, dans Cortes de los Ríos et al 2000: 37) conçoit le genre comme un événement communicatif spécifique, reconnu par les membres d'une même communauté académique et professionnelle. Ciapuscio et Kuguel (2002) considèrent les concepts de texte et de genre comme des synonymes, bien que ces auteurs préfèrent faire référence au texte pour désigner des produits oraux et écrits en incluant dans son modèle la dimension linguistique et la dimension fonctionnelle de la communication. Dans ce qui suit, nous utiliserons alternativement les termes de texte et de genre indistinctement.

Dans le contexte universitaire, le savoir circule à travers le discours scientifique-académique dans des textes écrits et oraux. L'article de divulgation scientifique, la thèse, l'essai, constituent des textes écrits, face à la conférence, le cours magistral ou le séminaire qui correspondent à des textes oraux. Dans nos recherches précédentes, nous avons menée une étude sur la structure de la conférence (Acuña & Lestani, 2014) en tant que discours scientifique-académique oral. Plus récemment, nous avons continué à étudier le discours oral dans le cours magis-

tral, comme discours scientifique-académique pédagogique oral (Lestani, Pujol, Di Colantonio, 2018).

La description de deux types de textes oraux, la conférence et le cours magistral, nous permettra de dresser quelques stratégies pour leur exploitation didactique en cours de FOU. Notre point de départ est le modèle multi-dimensionnel de Ciapusio & Kugel (2002), comme outil de caractérisation de textes. Ce modèle s'inscrit dans une approche cognitive-communicative qui comporte des systèmes multi-niveaux ou multi-dimensionnels qui représentent les différents aspects du texte. Ledit modèle propose quatre niveaux d'analyse: le niveau situationnel (compris comme le temps, l'espace et les participants du discours), le niveau communicatif (les actions de diriger, de renseigner ou de conseiller), le niveau sémantique (la thématique et l'organisation de l'information) et le niveau formel (les formes linguistiques et non linguistiques figurant fréquemment dans un texte).

3. Caractéristiques de la conférence et le cours magistral

Dans ce qui suit nous aborderons les caractéristiques des deux genres oraux par une mise en contraste de leurs traits distinctifs en passant par tous les niveaux descriptifs.

Concernant le **niveau situationnel**, la *conférence*, discours scientifique-académique, est un événement communicatif qui se déroule dans un cadre institutionnel scientifique-académique. C'est un événement isolé. Elle réunit un vaste public face à un orateur que son statut autorise à parler au nom de la science. Le rapport entre le public est généralement symétrique, où le conférencier est évalué par son auditoire. Le *cours magistral* constitue un discours scientifique-académique particulièrement pédagogique inscrit dans un cadre spatio-temporel particulier: la salle de classe ou l'auditorium universitaire. Il s'agit d'un événement communicatif ne se présentant pas de façon isolée mais dans l'enchaînement de leçons qui forment le cours. Il s'adresse à un public asymétrique qui devra faire preuve de sa maîtrise des informations sur une discipline concrète à la fin du cours.

Les deux manifestations discursives ont l'objectif de renseigner et d'exposer un sujet. C'est-à-dire qu'au **niveau fonctionnel**, tandis que la conférence cherche à valider la connaissance, le cours magistral a pour but de transmettre les savoirs disciplinaires et d'assurer l'apprentissage et l'intégration des étudiants dans l'institution.

Sur le **niveau sémantique**, la *conférence* présente une macro-structure comportée par un discours d'ouverture, une introduction, un déroulement du contenu et finalement, un discours de fermeture. On est généralement face à un discours scientifique-académique original où s'inscrit un discours secondaire dans lequel l'orateur se sert de théories élaborées par d'autres sources. La perspective du thème abordé dans la *conférence* correspond à un discours théorique; elle cherche à élargir ou à approfondir la thématique ou bien à transmettre des nouveaux savoirs susceptibles de nourrir l'état des connaissances du champ disciplinaire. L'orateur se sert des stratégies discursives pour mieux expliquer et transmettre son sujet: il utilise des exemples, des citations, des questions rhétoriques, des contrastes, des reformulations, etc. (Vázquez et al, 2001). Par ailleurs, les séquences discursives prédominantes dans la conférences sont les expositive-explicatives, les argumentatives, les narratives et les descriptives.

Face à la conférence, le *cours magistral* présente certaines parties plus ou moins standardisées, des aspects saillants qui structurent le déroulement du cours : la prise de contact avec les étudiants, la présentation du sujet, l'explication, la fermeture et l'interaction avec les élèves. Le discours qu'il communique est de type scientifique-académique secondaire, car l'enseignant se sert des théories élaborées par autrui qui font circuler la connaissance de la discipline. Par rapport à la perspective du thème traité, le *cours magistral* présente un discours pédagogique qui renvoie à tout ce qui tient à l'accompagnement des étudiants dans le but d'assurer leur apprentissage. Il recouvre des aspects très divers comme des évocations liées à la situation de communication, des informations institutionnelles, des conseils de travail et aussi une gamme importante des procédés discursifs d'explication (Magiante et Parpette, 2011). Le cours magistral et la conférence partagent les mêmes types de séquences prédominantes ainsi que les stratégies discursives favorisant la compréhension.

Au **niveau formel**, il convient de distinguer les *cours magistraux qui se déroulent face-à-face* avec les étudiants de ceux qui sont conçus pour l'enseignement numérique. Le premier est un discours fortement inscrit dans une situation de communication, présentant une trame discursive complexe, une combinaison entre un énoncé principal et des énoncés secondaires qui remplissent plusieurs fonctions. Cette combinaison crée un discours parsémié de digressions diverses qui interrompent la linéarité syntagmatique (Parpette et Royis, 2000). Ce type de discours est donc particulièrement plus complexe à saisir par les étudiants étrangers. En ce qui concerne les *cours magistraux des formations pédagogiques à distance*, ils présentent une syntaxe plus facile à comprendre ayant une forme discursive qui est celle

du documentaire (discours distancié, faiblement inscrit dans une situation de communication, élaboré comme un document écrit, c'est-à-dire débarrassé de toute trace de construction explicative) (Parpette, Boisbourdin et Soudry, 2001). Il faut souligner que, même si la conférence peut présenter une trame discursive assez complexe, celle du cours magistral l'est davantage à cause des digressions et des décrochements discursifs.

Au *niveau lexical*, trois types de lexique figurent fréquemment dans ces genres académiques oraux: d'un côté le lexique général, de l'autre, le lexique de spécialité, et entre eux, le lexique scientifique-académique.

Par ailleurs, dans *le cours magistral*, on y trouve une combinaison du discours disciplinaire (lié à la transmission de connaissances dans une discipline) et du discours pédagogique (lié à l'accompagnement des étudiants dans le but d'assurer leur apprentissage), (Mangiante et Parpette, 2011). Celui-ci présente des routines linguistiques qui structurent le déroulement du cours magistral:

Rappel: *rappelez-vous le cours de psychologie;*

Verbes perceptifs: *Vous avez vu qu'il renforce le conformisme des américains;*

Verbes de cognition: *vous comprenez?; peut-être connaissez-vous cette série.*

D'autres routines: *Je vais vous montrer quelque chose; je vais vous donner un indice.*

Déictique par rapport au texte et au power-point: *... alors là tout le monde ... vient de reconnaître ceci; vous n'étiez pas capable de reconnaître la première feuille, mais celle-ci vous la connaissiez.*

Exemples tirés de Lestani, Pujol et Di Colantonio, 2018.

Un autre aspect du niveau formel réfère à l'utilisation de ressources pictographiques telles que le powerpoint, entraînant chez l'étudiant une réception à la fois auditive et visuelle. Cet outil audiovisuel peut présenter des systèmes verbaux (listes, tableaux, etc), ou icôniques (schémas, images, etc).

4. Pistes didactiques

Notre proposition didactique correspond à une méthodologie d'enseignement-apprentissage en construction visant au développement d'une compétence langagière centrée sur la compréhension écrite et orale du discours académique. Par la suite, nous partageons quelques lignes de travail qui ont été proposées dans un cours de FOU en sciences humaines et sociales. Il faut dire que ces lignes de travail

ne constituent pas encore une méthodologie en soi mais des stratégies d'action possibles qui ont apporté des résultats positifs.

Nous partons de l'articulation de la lecture-compréhension de textes académiques et la compréhension orale des documents sonores académiques, à savoir, des conférences et des cours magistraux. Pour ce faire, nous mettons en place au préalable l'initiation à l'oral quotidien à travers des manuels d'enseignement de FLE. En effet, des expériences de classe nous ont renseignées sur le besoin d'introduction du français quotidien pour atteindre notre objectif d'élargissement des compétences de l'oral académique chez nos élèves. Cela nous permet de jeter les bases de l'oral quotidien pour ainsi déclencher plus tard, l'oral académique.

Pour assurer l'acquisition des compétences linguistiques, la même la thématique des textes écrits académiques doit être abordée dans les vidéos proposées. En guise d'exemple, dans nos cours de FOU en Sciences de l'Éducation, une même thématique comme «la résilience», «la motivation scolaire» ou «la psychologie de l'enfant» relie le texte écrit et la vidéo. Les étudiants se servent de leur connaissance préalable du sujet pour comprendre plus tard la vidéo, ce qui aide considérablement la compréhension sonore.

Choisir la vidéo

Il convient d'accorder une très grande importance à la **complexité discursive**. De cette manière, il est fondamental de distinguer les documents sonores présentant un énoncé de base interrompu à plusieurs reprises par diverses digressions, de ceux qui sont plus proches du documentaire. Nous conseillons de travailler tout d'abord des vidéos proches au documentaire, pour aborder dans une deuxième étape, les vidéos ayant un discours plus complexe. Il faudrait essayer donc d'en faire une graduation.

Un autre élément qui facilite l'accès à la compréhension de la vidéo est la présence d'autres ressources audiovisuelles présentes dans la vidéo.

Un dernier conseil: il vaut mieux choisir des documents comportant des **séquences** expositive-explicatives prédominantes et travailler seulement un extrait de deux à quatre minutes.

Comprendre la vidéo

Etape 1

Cette étape de compréhension de l'oral suit à l'analyse des textes écrits où l'on a abordé des stratégies discursives, des unités lexicales académiques, entre autres. Ainsi, on vise un travail de compréhension orale au niveau *macro* et *micro*. Pour ce faire, on démarre par la ***mise en contexte du passage*** choisi car on ne travaille qu'un petit extrait de la vidéo. Cela permet de mettre en évidence la macro-structure du texte, c'est-à-dire le scénario du discours de l'orateur ou l'enseignant. Ce n'est qu'à partir de cette contextualisation que les étudiants seront en mesure de répondre aux activités de compréhension orales portant sur le contenu notionnel. Plus tard, ils devront identifier certains éléments linguistiques, tels que:

Les stratégies discursives que l'orateur ou l'enseignant utilise pour mieux transmettre l'information. Elles présentent certaines routines linguistiques: la citation (*d'après Foucault; selon Foucault*), la reformulation (*c'est-à-dire ; autrement dit, en d'autres termes*), l'exemple (*par exemple ; prenons un exemple*), le contraste (*d'une part et d'autre part; par contre*), les questions rhétoriques.

Le lexique scientifique-académique: Mettre en évidence les collocations lexicales, les expressions figées, et la phraséologie qui figure fréquemment dans le scénario du discours de l'enseignant ou de l'orateur. On peut considérer comme point de départ la grille linguistique et conceptuelle élaborée par Acuña (Acuña & Lestani, 2015; Acuña et Lestani, 2017), où l'on trouve: la présentation d'un ouvrage ou d'une vidéo (*cette conférence porte sur*); le sujet de la vidéo (*cette conférence est consacrée à*), l'objectif de la conférence (*l'orateur cherche à*) l'activité intellectuelle de l'auteur (*l'auteur s'interroge/ montre*), l'activité explicative de l'auteur (*l'auteur pose le problème/ constate que*).

Etape 2

Cette étape consiste à sensibiliser les étudiants à l'existence de l'hétérogénéité discursive et au phénomène de décrochement discursif. Il s'agit de faire prendre conscience du phénomène de discontinuité de l'énoncé principal, régulièrement suspendu par des énoncés secondaires, c'est-à-dire, d'identifier la ***combinaison entre un énoncé principal et des énoncés secondaires***. Cela permettra le repérage des ***routines linguistiques pédagogiques*** impliquées dans la situa-

tion de communication: des adresses directes au public, des rappels de contenus, des informations institutionnelles, des conseils de travail. Ces routines facilitent aux étudiants la prévision de ce qu'ils vont entendre.

5. Conclusion

Il en ressort que les aspects saillants de la conférence et du cours magistral nous ont permis de faire une caractérisation de ces genres académiques oraux et, à partir de cela, dessiner une proposition d'abordage du discours oral académique à l'université.

Élaborer une stratégie de travail adéquate aux besoins de nos étudiants nous a fait constater qu'il n'existe pas de recettes idéales. En effet, c'est la connaissance théorique et la créativité du professeur mobilisées par la recherche, ce qui permet de s'adapter à chaque contexte d'enseignement.

6. Bibliographie

- Acuña, T., Lestani, S.** (2017). Le rôle du lexique dans l'apprentissage de l'oral scientifique-académique à l'université. *XIV Congreso Nacional de Profesores de Francés*. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Mayo 2017. Mendoza. A paraître.
- Acuña, T., Lestani S.** (2015). FOU: une unité didactique pour l'enseignement apprentissage des genres écrits et oraux du discours scientifique. *In Acts du XIII Congreso Nacional des professeurs de français (p: 70)*. ISBN 978-987-4535-2-0. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Acuña, T., Lestani S.** (2014). El discurso científico-académico oral: la conferencia en el idioma francés. Análisis macro-estructural. *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Universidad Nacional de Río Negro. ISBN-10(13): 978- 987- 3667- 20- 6. San Carlos de Bariloche.
- Ciapuscio G., Kuguel I.** (2002). "Hacia una tipología del discurso especializado: Aspectos teóricos y aplicados". *Entre la terminología, el texto y la traducción*. J García Palacios y M. Teresa Fuentes (eds). Salamanca: Almar (37-73).
- Cortés de los Ríos M. E, Cruz Martínez M.S.** (2000 y 2001). El análisis del género del artículo de investigación. *Revista de Lenguas para Fines Específicos N° 7 y 8*.

- Lestani, S., Pujol, G., Di Colantonio, F.** (2018). El discurso académico didáctico en francés: la clase magistral. Estudio exploratorio y descriptivo. *V Congreso Nacional “El conocimiento como espacio de encuentro”*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Gral. Roca, Río Negro.
- Magiante, M., Parpette, C.** (2011). Le cours Magistral (Chapitre 2). *Dans Le français sur objectif universitaire. PUG, Paris.*
- Parpette, C., Royis, P.** (2000). Le discours pédagogique: caractéristiques discursives et stratégie d’enseignement. *Dans Mélanges CRAPEL N° 25*. Université Nancy 2: 169-183.
- Parpette, C., Boisbourdin, M.; Soudry, I.** (2001). La compréhension orale de cours en langue étrangère: des mots aux discours. *Dans Les Cahiers de l’APLIUT, Vol XX, N° 3. CIEP Sèvres: 53-67.*
- Poudat, C.** (2006). *Étude contrastive de l’article scientifique de revue linguistique dans une perspective d’analyse des genres. Chap 1.* Thèse doctorale.
- Vázquez, G.** (Comp.). (2001). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales.* Editorial Edinumen, Madrid.

Le livre album, un lieu d'interactions?

Présentation d'un projet interdisciplinaire et recommandation de quelques albums

MARIA DE LA PAZ ESPINOSA ALONSO¹

M_paz_espinosa@hotmail.com

I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

Cette communication a pour but de présenter quelques concepts abordés lors d'une recherche menée autour du livre album, outil de lecture chaque fois plus employé dans les classes de langue, notamment avec des publics d'enfants ou d'adolescents. Elle cherche à s'interroger sur comment les différentes composantes du livre album - mots, images et paratexte - interagissent entre elles pour construire le sens de l'histoire et en même temps à tenter de découvrir quels effets produisent ces interactions chez le(s) lecteur(s). Comprendre le rôle accompli par l'image s'avère indispensable pour pouvoir mieux établir les rapports existant avec le texte. Identifier les ressources dont l'auteur se sert lors de son travail conjoint avec l'illustrateur aide à élucider l'échange entre ces deux entités, voire avec celui qui lit et regarde. Repérer la relation entre le linguistique et le culturel permet de mieux approcher les constituants du cadre communicatif et de percevoir les différentes voix qui dialoguent dans le texte et avec d'autres textes. Enfin, ce texte présente aussi le déroulement et les resultants d'un projet conçu à partir de la lecture et du travail sur différents livres albums, mené au premier cycle de l'école primaire de l'I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" pendant l'année 2018. Le choix des albums utilisés –et recommandés- a été déterminé par l'intention de faire interagir plusieurs aspects présents dans ce genre de livre. Le fil conducteur a été "*le monde secret des émotions et des sentiments*", un contenu d'éducation sexuelle intégrale qui nous a permis de travailler de manière interdisciplinaire avec les maîtresses de musique et d'espagnol. En poursuivant l'objectif de motiver les enfants et d'éveiller chez eux le goût et le plaisir pour la lecture, on a constamment

¹ 29 ans, professeure de Didactique, Ayudantías y Prácticas et Residencia du FLCE pour le niveau primaire au I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" depuis septembre 2017. Elle travaille en 1^o et 7^o grado dans la même institution dès l'année 2010. Son travail d'Adscription "Le livre album, un lieu d'interactions?" a été présenté en mars. Elle a aussi de l'expérience à l'école secondaire et elle a été assistante d'espagnol à l'école Bizanet, à Grenoble, en 2012-2013.

essayé d'encourager la collaboration et l'entraide afin de partager et de produire ensemble.

Mots clés: livre album / interaction / langue / culture / projet

Introduction

Depuis les années 80, la classe de langue est considérée comme un espace d'échanges où les participants, enseignant(s) et apprenants, interagissent constamment entre eux mais aussi avec ce qui les entoure. Même si cette interaction naît à l'origine de buts didactiques (programmes, résultats à atteindre), elle devient un lieu de parole et de socialisation en dévoilant un vrai dispositif de communication. Et alors, quel rôle jouent le matériel et les ressources didactiques à l'intérieur de cette interaction? Contribuent-ils aux échanges en classe de langue?

Dans le *Diseño Curricular* pour l'école primaire à Buenos Aires, on affirme qu'il est indispensable de «*créer les conditions qui permettent aux élèves d'agir comme lecteurs et écrivains*». C'est en participant à des actes de lecture et d'écriture que les élèves deviendront lecteurs et écrivains car ils apprennent à lire en lisant et à écrire en écrivant. C'est pour cela que la classe de langue doit être un lieu qui «*encourage une constante interaction avec des membres actifs de la culture écrite*».

Actuellement et après une histoire remplie de changements et d'évolutions, le livre album est devenu un outil de plus en plus utilisé à l'école. Mais, qu'est-ce qu'un livre album? Que fait de ce livre un genre si particulier? Est-il en soi-même un lieu d'interactions? S'agit-il d'un ensemble d'éléments interagissant entre eux et suscitant en même temps d'autres interactions pendant sa lecture?

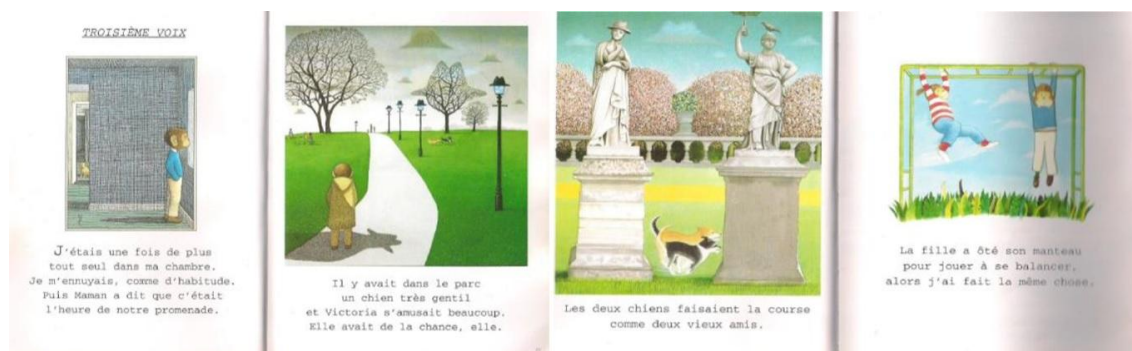
1. Le livre album: mots, images et beaucoup plus

Comme Durand l'affirme (1977: 71), le livre pour enfants se présente souvent comme un *objet affectif* qui offre au petit non seulement la possibilité de l'ouvrir et de l'observer mais aussi de le manipuler. Cet objet demeure à la fois capable d'éveiller la réflexion intellectuelle et la sensibilité chez l'enfant. Grâce à l'importance consacrée aux images et à la confluence de celles-ci avec le langage verbal, le livre album aboutit à attirer et à captiver l'attention du public à travers la présentation de ses histoires. A la différence du reste des livres traditionnels, dans le livre album il existe une relation interdépendante entre le texte et l'image. Ainsi, Orozco López (2009: 2) explique que «*l'image raconte ce qui n'est pas dit par les mots et les mots disent ce qui n'a pas été considéré par l'image*».

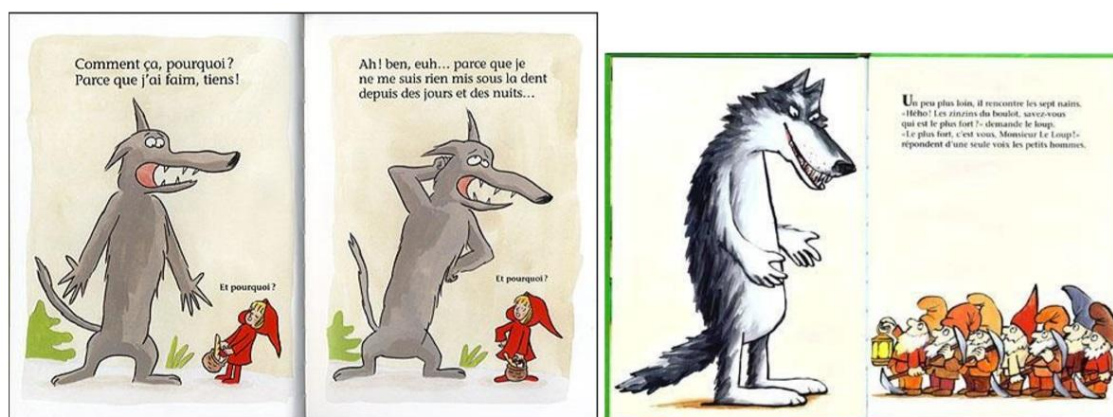
Il est important de ne pas confondre le livre album avec le livre d'images. Alors que dans le deuxième il s'agit d'un ensemble d'images qui constituent le récit, l'album «*ne se referme pas sur l'histoire achevée, mais, bien au contraire, met en*

mouvement un processus imaginatif qui pousse le lecteur à continuer l'histoire" (Durand, 1977: 75). Ni l'image est soumise au texte, ni le texte à l'image, les deux conformement le tout à lire.

Mais, pour construire une définition plus précise du livre album, il est nécessaire de considérer tous les éléments qui le composent. Van der Linden (2004: 60) affirme qu' "un album ne se résume pas à l'interaction de textes et images. Il présente en outre une organisation fortement liée au support". Chacun des éléments du paratexte compte: le format, la couverture, la manière dont les pages sont disposées dans l'espace, la typographie choisie, les couleurs. Tout est signifiant et déterminant. Il existe une interaction texte-image-support qui fait de l'album un livre permettant un autre type de lecture, qui exige de se servir de chaque élément afin de bien saisir les multiples narrations opérées.



Lewis préfère expliquer cette interaction à l'aide du concept d'*écosystème*. Il propose donc l'idée du livre album comme un petit écosystème, chaque livre album possédant une *écologie interne*. Dans ce sens, il existerait une relation *écologique* – différente dans chaque album- entre ses composantes: mots et images s'influencent mutuellement, en même temps influencés par leur environnement. C'est lors de cette interdépendance que l'un devient l'environnement où l'autre habite.

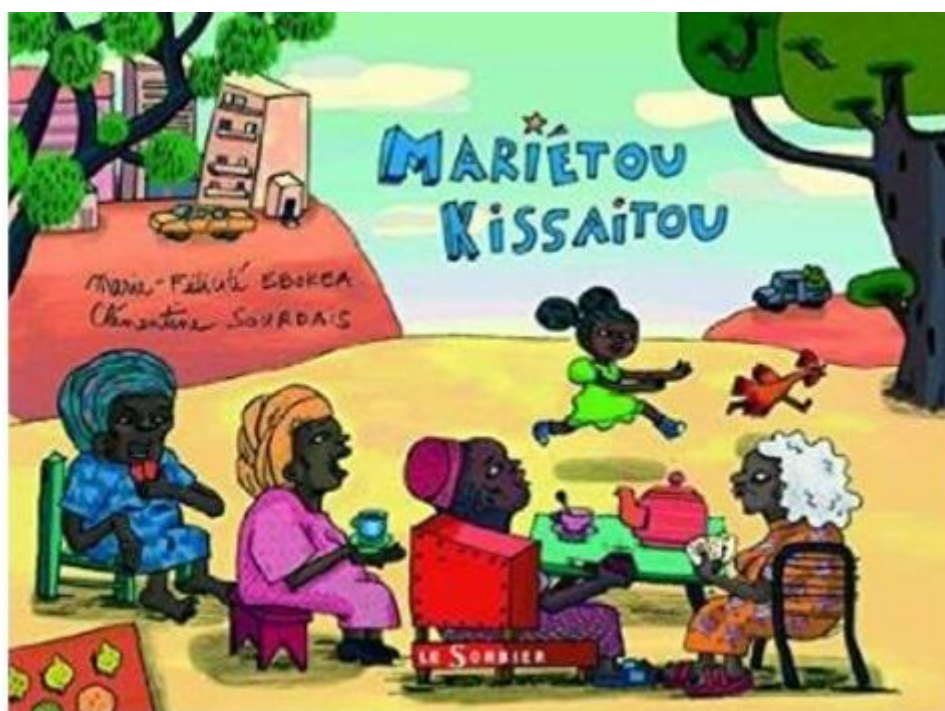


2. L'implicite vs l'explicite

Dans le jeu d'interprétations que la lecture d'un album propose, tout n'est pas dit ouvertement. Un grand travail est donc sollicité au lecteur, censé réfléchir, faire des déductions, découvrir. Il peut se heurter à des énigmes ou à des difficultés de compréhension qu'il devra résoudre s'il veut poursuivre son chemin de lecture. Ainsi, le lecteur se pose en co-créateur en remplissant ce qui n'est pas écrit mais supposé. A part *les blancs*, énoncés ou images lacunaires dont les informations sont incomplètes, il est fréquent de rencontrer des implicites issus de l'intertextualité. Par exemple, il existe plusieurs albums "de loups" qui font allusion au célèbre personnage du conte traditionnel de Charles Perrault.

3. Langue-culture ou culture d'une langue?

Siro (2005: 47) affirme que "former des lecteurs implique -entre autres- favoriser la confrontation d'une communauté d'interprétants où chaque lecteur peut avoir sa propre voix sur la scène de l'héritage culturel". En intégrant le livre album dans la classe de langue, l'enseignant favorise la mise en place d'une série de pratiques sociales de lecture chez les apprenants. Favoriser ce genre de pratiques dépasse le fait de comprendre la langue. Il s'agit d'instaurer la discussion avant, pendant et après la lecture, d'entraîner la réflexion sur ce qu'on nous raconte mais aussi sur ce qu'on voit, perçoit et imagine. Bref, il s'agit de faire de la classe de langue un lieu de parole. Les hypothèses des élèves, exprimées à travers le langage, sont issues des connaissances de la propre culture. Siro considère que c'est dans la fréquentation des espaces d'échange et de partage, instaurés souvent par la lecture d'un album, que les pratiques culturelles deviennent vraiment effectives. Elle explique que lire un album ne signifie pas seulement interpréter une oeuvre dont le sens résulte de l'articulation entre le plastique et le textuel; c'est aussi la prendre comme un produit de l'histoire de la culture.



4. Le cadre communicatif

Il arrive très souvent que lors des pratiques de lecture en classe, l'enseignant lise et que ses élèves écoutent. Cela ne signifie pas pourtant une activité passive de la part de l'apprenant. Au contraire, les connaissances des étudiants sont invitées à dialoguer avec les données du texte.

D'après la définition d'acte de lire proposée par Vidal (1994: 6) comme "*l'activité d'un sujet qui décide de devenir lecteur en construisant et en reconstruisant du sens à partir de certaines connaissances, de sa motivation et de sa capacité lective*", il est possible de penser au livre album comme le moyen ou l'outil dont l'auteur et le lecteur se servent pour se rapprocher l'un de l'autre. Le livre même entre en rapport avec les deux: avec l'auteur en tant que produit de création et avec le lecteur comme produit choisi, source de curiosité et connaissance.

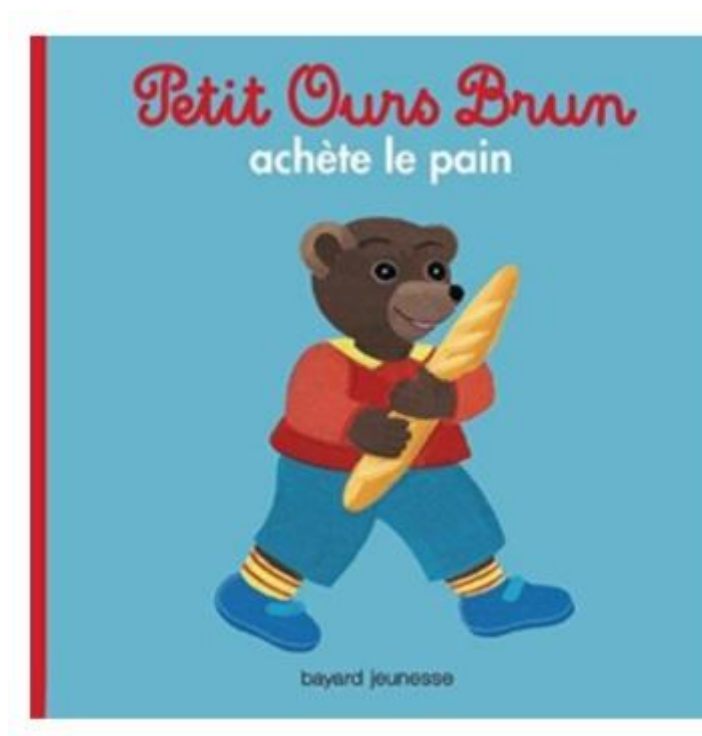
En classe, on a souvent besoin de relectures. Parfois, c'est l'enseignant qui les suggère et même les guide. Quelquefois, il s'agit d'une lecture silencieuse, pendant laquelle on lit pour nous-mêmes. D'autres fois, on choisit de lire à haute voix, ce qui peut impliquer une lecture du groupe, une pratique partagée. On a donc la possibilité de lire seuls ou accompagnés, par un ou des copains, par le maître ou par la classe entière. C'est à ce point où on revient au concept du livre album comme un objet social, plausible de susciter du dynamisme et de l'interaction dans une classe.

L'album sert souvent comme déclencheur pour la réalisation d'une tâche. Il peut même faire partie d'un projet de lecture ou d'écriture. Il peut donc être le point de départ pour lire différentes versions d'un conte, pour la réécriture d'histoires traditionnelles, l'analyse ou l'étude d'un certain auteur ou personnage, la découverte des caractéristiques spécifiques d'un certain genre, l'exploration d'autres types textuels. L'entraide entre pairs surgit presque spontanément car il s'agit d'une co-construction permanente. Captivés par l'histoire, les étudiants seront plus disposés à participer au travail du groupe. La coopération de chaque membre de la classe demeure importante puisque l'interprétation collective sera toujours beaucoup plus enrichissante que celle qu'on pourrait faire individuellement.

5. Projet interdisciplinaire

5.1. Nos premiers contacts...

L'initiation de l'espace du *coin de lecture* et l'apparition d'un nouveau rituel dans la classe de *1^o grado* de l'école *Lenguas Vivas* a eu lieu en mai. Les élèves et leur maîtresse ont fait une ronde pour lire *Petit Ours Brun achète le pain*. La discussion s'est ouverte dès le premier moment, où les élèves ont commencé à partager leurs hypothèses sur le personnage de la couverture, ce que c'était une baguette, où on pouvait l'acheter. Les enfants écoutaient l'histoire, que la maîtresse enrichissait de commentaires ou d'explications. Les élèves intervenaient en répondant aux questions posées, en espagnol et en français et en partageant en groupe leurs vécus et expériences par rapport aux sujets abordés ("aller à la boulangerie", "acheter tout seul comme un grand", "payer"). Pendant cette séance, on a travaillé *la baguette* en tant que symbole de la France; ce que l'on ressent la première fois qu'on achète quelque chose sans l'aide des parents (la peur d'une nouvelle expérience, l'insécurité provoquée par la séparation des adultes, parmi d'autres sentiments et émotions). Finalement, la maîtresse a proposé aux enfants de dessiner leur partie préférée de l'histoire.

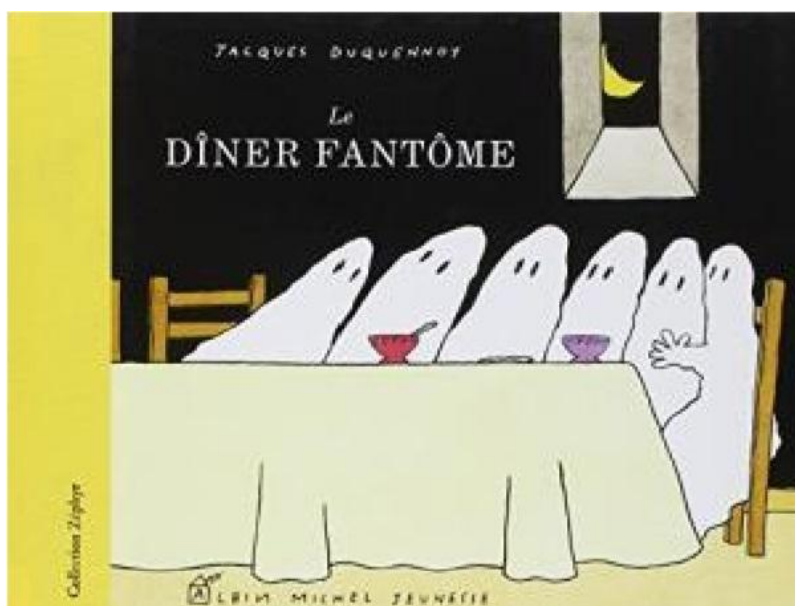


5.2. Vers un nouveau monde...

Dans une deuxième rencontre, quelques semaines plus tard, on a lu *Le dîner fantôme*. C'est un album qui attire l'attention du public des petits lecteurs grâce à la thématique abordée. Il s'agit de l'histoire d'Henry, un fantôme qui décide de donner un dîner à ses amis. Bon hôte, il essaie de plaire aux invités en préparant un repas bien complet, cocktails et café compris! Pourtant, tout ne se passe pas exactement comme prévu...

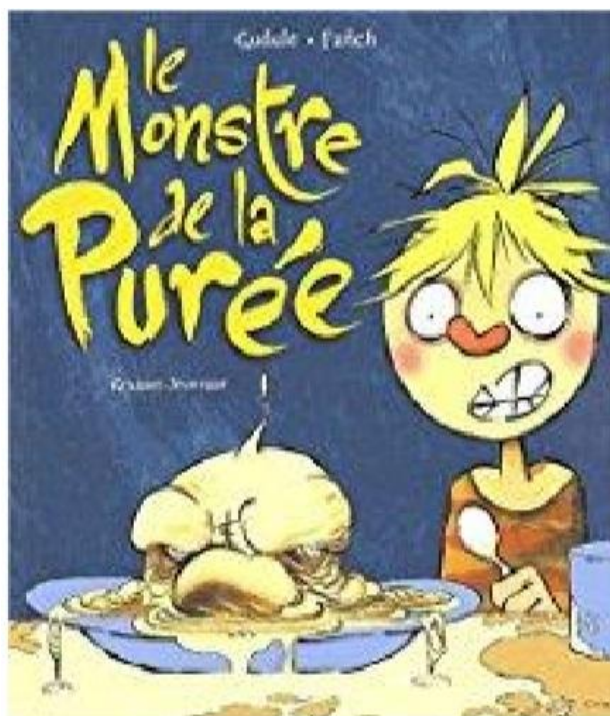
Les élèves se sont retrouvés face à un Henry un peu maladroit et bête -qui voulait faire passer un plateau à travers le mur- et à des fantômes pas très conventionnels, devenus colorés après avoir bu des cocktails. La maîtresse créait du mystère dans la salle de classe. Elle demandait aux enfants ce qui allait se passer avec les plats qui suivaient. Les successifs changements des couleurs des fantômes suscitaient rapidement de l'enthousiasme chez les petits. Ils ont même été étonnés quand les personnages sont devenus invisibles. C'est à la fin que cet album a vraiment surpris nos petits lecteurs. Pour conclure son dîner, Henry s'est encore une fois moqué des invités! Caché sous une armure, il leur a fait peur. Voilà pourquoi, à la fin, ils sont tous devenus verts.

En ce qui concerne le domaine culturel, cet album nous a permis de travailler autour des différents moments d'un dîner (l'entrée, le plat principal et le dessert) et de discuter sur certains points tels que "l'appétitif en France" ou "le fromage dans les différents pays". Par rapport à la langue, il est intéressant de travailler l'expression idiomatique: "*Etre vert de peur*". Maîtresse et élèves ont réfléchi sur comment les couleurs pouvaient exprimer des sentiments et des émotions. Cela a lancé des questions telles que: "*Associe-t-on le vert à la peur?*", "*Quelle couleur représente ce sentiment?*", "*Existe-t-il des expressions équivalentes en Argentine?*"



Le troisième album lu a été *Le monstre de la purée*. Dans ce cas, le protagoniste est un petit enfant qui doit manger le repas que sa maman a préparé pour lui. Curieux, tout d'un coup, il pénètre dans le monde qui s'élève sur son assiette, remplie de montagnes jaunes et de vallées moelleuses. La silhouette du garçon, toute petite, contraste avec celle d'un monstre, imposante. Mais voilà l'ironie... Fait de beurre, il s'agit de quelqu'un tout à fait faible, qui est en train de fondre. Il sera la tâche du petit garçon d'essayer de le sauver. De qui? Du vrai monstre: la maman qui offre de la purée à tous les membres de la famille.

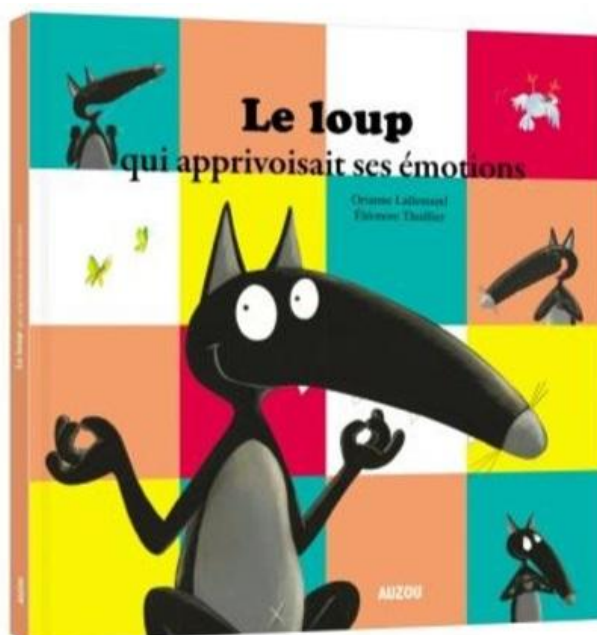
La discussion en classe s'est instaurée à partir de la problématique présentée par l'histoire: "*ceux qui sont apparemment, les plus forts, peuvent aussi ressentir la peur ou devenir faibles à certains moments*". On a pensé ensemble à quand, où et pourquoi on se sentait parfois effrayés, qui on appelait /avec qui on se sentait en sécurité, qui nous aidait. Les enfants ont fait des illustrations dans leurs cahiers.



5.3. Un vrai travail en équipe!

Pendant tous ces mois, les élèves ont travaillé le sujet des émotions avec leur maîtresse d'espagnol, comme l'un des contenus d'éducation sexuelle intégrale. *“Que ressent-on quand on a un secret?”*, *“Existe-t-il différents types de secrets?”*, *“Faut-il toujours garder des secrets?”* Dans le cours de musique, les enfants ont travaillé aussi comment transmettre des émotions à travers les sons et la voix.

La dernière étape de notre projet en français consistait à partager la lecture d'albums. En août, les élèves de français de 2^o grado sont venus faire partie de notre ronde et on a tous partagé *Le loup qui apprivoisait ses émotions*, un album apporté par l'une des élèves. L'histoire raconte le problème d'un loup très émotif qui n'arrive pas à maîtriser ses émotions. Alors, il décide de réunir ses amis pour qu'ils lui apprennent à se contrôler. Pendant et après la lecture, on s'est demandé: *“Est-on émotifs?”*, *“Il nous arrive des situations pareilles?”*, *“Qu'est-ce qu'on conseillerait au loup quand il devient...?”*



Dans une deuxième séance, on a formé de petits groupes intégrés par des élèves des deux classes. Chaque groupe devait choisir un “état émotionnel” parmi ceux proposés (être triste, joyeux, content, fâché, furieux, zen, excité, surpris, amoureux, effrayé, parmi d’autres). L’idée était de transformer l’une des mascottes de la classe –la grenouille pour 1^o grado, d’après la méthode “Lili, la petite grenouille” et la souris pour 2^o grado, tirée de “Grenadine 1”- pour accompagner le loup dans son sentiment/émotion. On a identifié chaque mascotte à une couleur –rose comme “Lili” et vert comme la souris de la sorcière- et les enfants ont découpé, collé et dessiné pour créer leurs propres personnages.



Une autre fois, les élèves se sont rencontrés pour penser au “motif” de l'émotion, qu'ils ont essayé de représenter dans leurs productions. Il y a eu de l'écriture à travers le maître mais aussi des productions spontanées, de l'entraide entre copains et même la collaboration ou le guidage des écrivains “experts”. Le résultat de ce travail conjoint –des affiches- a été exposé lors d'une journée ESI avec les familles, au mois d'octobre.



5.4. Vers une communauté de lecteurs...

En septembre, afin de célébrer la journée du “*Juan Ramón Fernández*”, les élèves ont voulu faire connaître à ses copains de 3^o grado une lecture qu'ils ont bien aimée, l'album *Sinon...!* Le protagoniste est encore un loup, mais celui-ci, méchant! Il entre dans une boulangerie demander “*Un éclair au chocolat, SINON...!*”. C'est ainsi qu'il menace et terrifie Madame Bonpain. Le mouton, maître du commerce, cherche de l'aide chez d'autres animaux, aussi terrorisés par le loup qui prend tout ce qu'il veut. L'humour apparaît sur la dernière scène. Comme toujours, le loup vient voler son éclair mais il rencontre un chien à la place de la boulangère, qui répond “*SINON QUOI!*”. A la fin, on voit un tout petit loup, intimidé, acceptant un autre type de pâtisserie faute de sa préférée et sortant son porte-monnaie pour payer! Avec les plus âgés, on a repris les sujets de la peur et des secrets et on a aussi parlé des situations où l'on peut se sentir menacés ou ridiculisés.

Conclusion

Le livre album constitue un matériel didactique précieux pour favoriser des échanges entre ses lecteurs. Les nombreuses interactions ayant lieu à son intérieur

le construisent et le définissent comme un lieu d'interaction en soi même. Le rapport entre le texte et l'image, variable selon chaque album, le transforme en une oeuvre complètement riche en sens. Lors du bâtiment de "ce qui est dit" et "ce qui est montré", les mots deviennent interdépendants des illustrations et vice-versa. Combinés dans un contexte particulier fourni par le support, ils agissent conjointement afin de tracer le chemin traversant l'histoire à raconter. Au cours de ce travail mutuel, les couleurs, les formes, la disposition spatiale et la typographie interviennent pour offrir un encadrement esthétique mais participent aussi à la construction du sens de l'album. Chaque élément signifie, apporte quelque chose.

Mais il existe d'autres rapports qui ne sont pas toujours visibles. Il s'agit de certains outils linguistiques et/ou culturels utilisés par l'auteur, poursuivant le but d'entrer en contact avec son potentiel lecteur. La langue, mise à disposition de celui qui écrit, établit des ponts entre l'auteur et le lecteur; le dernier, invité à entrer dans le monde créé pour lui. En même temps, le contenu culturel interpelle les connaissances et les vécus de celui qui lit. L'un et l'autre se mettent en rapport et réussissent à un rapprochement entre l'univers fantastique de l'album et la réalité du lecteur.

Puisqu'un album est lu plusieurs fois, par plusieurs lecteurs, ceux-ci commencent à être liés par des savoirs communs, par une expérience partagée. La lecture représenterait donc la porte d'entrée à une communauté de lecteurs littéraires où des voix s'expriment, discutent, réfléchissent et construisent de nouveaux sens dans l'histoire. Encore une action collaborative qui permet que mots, images, formes et couleurs deviennent significatifs.

Bibliographie

Aubinai, M. et Bour, D. 2015. *Petit Ours Brun achète le pain*. Bayard Jeunesse éditions

Bassie, A. et Diez, S. 2009. *Sinon...!* Paris, éditions Kaléidoscope

Duquennoy, J. 1994. *Le dîner fantôme*. Paris, Albin Michel Jeunesse.

Durand, M. 1977. *Les premières rencontres avec le livre* dans *Les livres pour les enfants*, 2ème édition. Édition de l'Atelier p.70-80

Aso, L. (coord.) Klett, E. Corradi, L. Valsecchi, R. y Franzoni. 2001. *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*, p.447-449. G.C.B.A.: Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.

Gudule. 2001. *Le monstre de la purée*. Paris, éditions Grasset.

- Lallemand, O. et Thuillier, E.** 2017. *Le loup qui apprivoisait ses émotions*. Paris, éditions Auzou
- Lewis, D.** 2001. *Reading contemporary picture books: Picturing text*. New York, Routledge.
- Orozco Lopez, M. T.** 2009. *El libro album: definición y particularidades in Sincronía Fall: a journal for Humanities and Social Sciences*.
- Van Der Linden, S.** 2004. *L'album, entre texte, image et support* dans La Revue des livres pour enfants.
- Vidal, M.** 1994. *L'acquisition/apprentissage d'une capacité de compréhension à la lecture en langue étrangère*. Mémoire pour le DEA sous la direction de Colette Noyau, université de Paris VIII

Proposition didactique de la pédagogie par projet

ALEJANDRINA MARASCHIO¹

maraschioalejandrina@gmail.com

IES N°28 Olga Cossettini

Résumé

On a créé un modèle didactique pour mettre en place la méthodologie par projet.

À partir d'une recherche théorique et d'une postérieure proposition didactique sur le sujet en question, on a proposé aux enfants de travailler en groupe pour créer un jeu de dominos pour la classe. Ce projet sera le détournement du projet proposé par la méthode Zig Zag 1. À travers les unités didactiques proposées, les enfants vont s'approprier de divers contenus nécessaires à la communication et la construction du jeu. Finalement (pour socialiser le projet), les enfants vont inviter leurs camarades de l'autre classe à jouer avec eux.

On a choisi l'élaboration d'un jeu de dominos géant pour la classe parce que le jeu appartient au monde de l'enfant. On pourrait dire que se servir d'une matrice ludique pour faire passer n'importe quel contenu avec n'importe quel public est un outil essentiel pour la classe.

À travers l'implémentation de trois unités didactiques, on vise la concrétisation d'une tâche collaborative dans le cadre de la pédagogie par projet.

On a observé que le projet motive les enfants à travailler en groupe et à découvrir des jeux parfois oubliés (comme le jeu de l'élastique), à travers la langue étrangère étudiée à l'école.

Mots clés: Projet / Proposition didactique / Le jeu / Enfants

¹ Etudiante avancée du professorat de français pour les niveaux initial et primaire à l'institut «Olga Cossettini» et Professeur de français à l'école Normal Rafael Obligado de San Nicolás. Après avoir été assistante de langue espagnole en France au Lycée Paul Robert de l'académie de Créteil pendant l'année scolaire 2017-2018, elle a décidé de se spécialiser dans l'enseignement de FLE pour les enfants.

Introduction

Le présent travail a été conçu dans le cadre de l'Atelier des pratiques à la 4^e année du professorat en Français pour les niveaux Initial et Primaire, à l'Institut «Olga Cossettini» à Rosario, Santa Fe, et mis en marche avec la 3^o II année du niveau primaire à l'École Normale à Rosario, Santa Fé.

Ce travail comprend d'abord la description du contexte et la définition de la pédagogie utilisée pour ainsi déterminer l'objectif à atteindre.

Ensuite, on exprime les étapes à suivre pour bien concevoir un projet, depuis sa projection jusqu'à son évaluation.

Après, on montre la mise en oeuvre d'un projet concret dans un établissement.

À continuation, on présente un résumé du parcours théorique afin de concevoir une proposition didactique ayant pour but la création d'un produit concret et socialisable, en explicitant ses points forts et ses limites.

Et pour finir, on manifeste la conclusion correspondante au travail, avec sa prospective.

Description du contexte

Le travail en question c'est une proposition didactique de l'Atelier des pratiques pour les niveaux Initial et Primaire de la 4^e année. L'idée de cette proposition est de travailler de manière collaborative ayant comme but la définition et la création d'un produit concret qui puisse être communicable et socialisable. L'expérience vécue a montré que le travail en groupe est une pratique qui favorise le développement de compétences essentielles tant au niveau scolaire qu'au niveau de l'intégration dans le monde social ou professionnel.

Les étudiants de la 3^o II sont des enfants très motivés et engagés par le français (FLE), mais ils ne savent pas comment travailler de manière collaborative car le travail en groupe n'est pas encore une pratique très présente dans toutes les classes.

Définition de la méthodologie

La pédagogie par projets a la volonté de donner du sens aux apprentissages proposés aux élèves. «Le projet est une tâche, définie et réalisée en groupe, impliquant une adhésion et une mobilisation de celui-ci, parce qu'il résulte d'une volonté

collective basée sur des désirs, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable présentant une utilité par rapport à l'extérieur» (Le Grain, 1980, p.56)

Un projet comporte trois éléments essentiels: une production observable, concrète et socialisable; l'élaboration collective de cette production et le caractère d'utilité de cette production pour ceux qui l'ont voulue.

Objectif

À partir d'une recherche théorique et d'une postérieure proposition didactique sur le sujet en question, on proposera aux enfants de travailler en groupe pour créer un jeu de dominos pour la classe. Ce projet est le détournement du projet proposé par la méthode Zig Zag 1. À travers les unités didactiques proposées, les enfants vont s'approprier divers contenus nécessaires à la communication et à la construction du jeu. Finalement, les enfants vont inviter leurs camarades de l'autre classe à jouer avec eux.

Méthodologie

Se servir de la pédagogie par projet requiert l'engagement personnel de chaque participant (apprenants et professeur) et elle implique de la part du professeur un travail réflexif.

Puisque le projet est une activité groupale ayant un but à portée sociale, il doit répondre à quatre critères. Il doit être: souhaitable, possible, voulu et non déjà réalisé.

Habituellement, quatre étapes indispensables sont prévues dans la réalisation d'un projet: projeter, planifier, réaliser et évaluer.

La première phase se déroule d'habitude en trois temps, les deux premiers se déroulant en classe avec les élèves et le troisième étant spécifique aux enseignants.

La planification, c'est l'élaboration collective du plan de travail relatif aux moyens à mettre en oeuvre pour atteindre l'objectif fixé.

La réalisation est généralement la phase la plus longue correspondant à la mise en oeuvre de la planification. Chacun ou chaque groupe réalise ce qu'il s'est engagé à faire avec les éventuelles adaptations et rectifications qui s'imposent. La rédaction de cette planification suppose l'analyse des ressources et des contraintes liées à ce

projet. Les ressources sont de deux types: directes, elles existent au sein de l'école, et indirectes, elles existent à l'extérieur de l'école. Les contraintes sont également de deux sortes: levables et non levables; face à ces dernières, il faut chercher comment les détourner ou comment modifier le projet pour qu'elles ne le rendent pas impossible.

Finalement l'évaluation clôture le projet, même si des évaluations partielles ou provisoires ont eu lieu en cours de réalisation. Lors de cette dernière étape, les rôles de l'enseignant consistent à aider les élèves à tirer des conclusions et à analyser les raisons de la réussite ou de l'échec.

En ce qui concerne l'élection du produit à réaliser, il est très important de connaître que les rôles de l'enseignant dans cette étape consistent à guider l'organisation des idées et conduire les apprenants à faire le bon choix.

Alors, il faut tenir compte que le projet appartient aux apprenants, cependant le professeur doit être un accompagnateur pour assurer l'accomplissement du projet.

Si toutes les étapes et les caractéristiques antérieures sont appliquées et si l'enseignant sait bien comment accompagner ses élèves pendant le processus, il pourra créer une ambiance de confiance et de sûreté pour les apprenants, ils pourront faire des activités pour bien arriver à la concrétisation du produit fixé.

La conséquence d'une bonne utilisation de la pédagogie par projet est le développement de la capacité des apprenants à travailler en groupe, à imaginer, à collaborer, à faire des accords avec ses copains, à interagir avec les autres, à résoudre des problèmes, à réfléchir et à élaborer de nouvelles productions. Ainsi se déclenche, grâce à l'interaction avec son environnement, une nouvelle façon de voir le monde.

Mise en oeuvre de la pédagogie par projet

On a choisi la création d'un jeu de dominos géant pour la classe parce que le jeu appartient au monde de l'enfant. Le guide pratique distribué par le Comité national de l'enfance aux futures mères réserve ainsi une place particulière à «l'importance du jeu dans le développement de l'enfant», en précisant que «le jeu est chez l'enfant une activité essentielle, nécessaire à son équilibre et à son développement global, psychomoteur, affectif et social»

De plus, le jeu est un phénomène général que l'on retrouve aux différentes époques et dans les différentes civilisations, il est universel. Le jeu est une activité sérieuse, éducative, pédagogique, qui contribue au développement affectif, sensori-

moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant d'une part (c'est l'optique de la psychologie du développement), au développement des plus hautes manifestations de la culture d'autre part (Caillois, 1967). La psychologie du développement appliquée au jeu (Vygotski, 1967; Bruner, 1983) conçoit justement le jeu comme une activité qui intègre la dimension sociale, interactive, raison de sa contribution au développement de l'enfant.

On a proposé une tâche aussi intéressante que motivante pour les apprenants, et on a trouvé que ce jeu était le meilleur moyen pour faire passer les contenus (parfois lourds), puisqu'il sert à s'approprier des règles grammaticales, de vocabulaire, des sons et des structures de façon ludique. On sait bien que les élèves de l'école primaire ne sont pas toujours très intéressés à apprendre des règles de grammaire d'une langue étrangère. **On pourrait dire que se servir d'une matrice ludique pour faire passer n'importe quel contenu avec n'importe quel public est un outil essentiel pour la classe.**

PROJET

OBJECTIFS GÉNÉRAUX:

- communiquer pour pouvoir jouer (vocabulaire de la récré) (objectif communicatif)
- sensibiliser les élèves à des pratiques de travail collaboratif
- construire un jeu géant pour toute la classe
- jouer pour apprendre

CONTENUS:

- au niveau communicatif: dire à quoi on joue à la récré, dire à quoi on aime jouer, inviter quelqu'un à jouer, accepter ou refuser une invitation.
- au niveau linguistique:
 - o lexique: la cour, les jeux de la cour de récréation
 - o syntaxe: je joue- Il/elle joue - nous jouons au / à la / à l' / aux
 - Tu veux jouer avec moi? Oui/ Non

- phonétique: l'intonation de la phrase pour inviter, pour accepter et pour refuser.
- au niveau interculturel: les cours de récréation (comme espace d'activités) en France et en Argentine. Les jeux qui nous invitent à faire des amis.

PRODUIT FINAL: construction d'un domino géant

Avant de commencer à travailler avec les élèves, on a proposé de diviser le projet en trois unités didactiques pour l'appropriation des contenus nécessaires. On a choisi d'adopter comme supports les documents oraux et écrits de la méthode Zig Zag 1 utilisée par les élèves, étant donné que l'objectif de notre projet n'était pas l'utilisation des documents authentiques ou la création de documents originaux, sinon l'acquisition du vocabulaire et des structures nécessaires pour l'aboutissement du produit final.

On a consacré la première unité à l'acquisition du vocabulaire. Toutes les activités présentées visaient la découverte de la part des élèves d'un répertoire des mots inconnus. Ensuite, on a proposé des activités de systématisation pour que les apprenants puissent mémoriser les nouveaux mots nécessaires pour la concrétisation du jeu. On a offert aux élèves une batterie d'exercices divers pour respecter les différents styles d'apprentissage. On a créé des casse-têtes pour faciliter la création des hypothèses dans l'étape de sensibilisation, et des activités d'association, où les enfants devaient relier le vocabulaire du premier document oral avec des images, pour en faciliter la compréhension.

On a pris soin de faire des groupes de deux élèves pour introduire la notion de travail collaboratif.

Pour la deuxième unité notre objectif était le développement de la situation de communication. On a proposé des jeux en petits groupes de trois personnes maximum pour favoriser la participation de tous les membres. Les activités de cette unité avaient comme objectif l'appropriation, dans un premier moment inconsciente, d'une structure d'invitation à jouer. Pour faire ces activités plus amusantes, on a créé des concours et des compétitions en équipes. D'une part les élèves avaient envie de participer dans les tournois et d'autre part ce type d'activité a favorisé le travail en équipe, car pour gagner tous les membres du groupe devaient participer. Il faut préciser ici que le résultat concret de chaque exercice (des images qui ont été

colorées, des phrases construites, des mots-images associés, etc.) a été réutilisé pour la construction du domino de la classe.

En d'autres mots, chaque activité planifiée lors des unités un et deux a été conçue comme des engrenages indispensables pour le fonctionnement de l'usine, dans notre cas le projet. (image 1)

Dans la troisième unité, à travers le travail collaboratif, on a essayé d'amener les apprenants à construire de manière collective un jeu de société géant pour partager avec leurs copains. On a proposé quatre activités pour guider les apprenants lors de la production et l'utilisation du jeu. La première demandait la création des fiches de domino en utilisant les résultats des exercices des premières unités didactiques (image 2). Pour faire cela les élèves étaient disposés en rang, un à côté de l'autre, comme une chaîne industrielle. Chaque intégrant jouait un rôle primordial. La deuxième activité proposait aux élèves de réfléchir aux règles du jeu (image 3). L'idée consistait à amener les enfants à apercevoir que dans tous les jeux existent des règles qu'on doit respecter pour pouvoir gagner. La troisième activité faisait appel à la réflexion groupale sur les règles à respecter pour être un bon joueur. L'enseignement d'une matière (linguistique ou non linguistique) implique non seulement l'apprentissage des nouvelles connaissances mais aussi l'acquisition de valeurs par des acteurs sociaux qui vont les utiliser dans leurs vies. Cette activité propose la création d'une charte du bon joueur qui devrait être utilisée et respectée par tous les joueurs. Comme quatrième activité on a proposé aux élèves de mettre en pratique les compétences apprises dans les unités précédentes à travers le jeu de domino (image 4).

La dernière activité proposée était une activité d'autoévaluation qui montrait aux étudiants ce qu'ils ont appris, les connaissances qu'ils ont approfondies, et celles qu'ils avaient encore besoin d'approfondir, et les curiosités éveillées chez eux à partir de la production du jeu.

On a observé que le projet les a motivés à travailler en groupe et à découvrir des jeux parfois oubliés (comme le jeu de l'élastique), à travers la langue étrangère étudiée à l'école.

Proposition Didactique

La pédagogie par projet est une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. L'enga-

gement dans le projet induit une remédiation immédiate, soit personnelle, soit par les pairs pour les travaux de groupe.

Après avoir fait des recherches sur le sujet et d'avoir mis en pratique une matrice propre et adapté au public, on est arrivé à la création d'un modèle simple mais complet et concret pour la planification et mise en pratique d'un projet dans n'importe quel établissement éducatif.

Dans notre matrice on a proposé la division du projet en trois unités didactiques bien définies et limitées.

La première unité était consacrée à l'appropriation par les élèves de tout le vocabulaire nécessaire pour après pouvoir le réutiliser dans les structures grammaticales. La deuxième unité traitait sur le développement de la situation communicative requise. Finalement dans la troisième unité les élèves se sont dédiés à la réalisation du produit final.

Les activités proposées dans toutes les unités doivent être variées et modifiables. Cette flexibilité donne au professeur la capacité d'innovation lors de l'exécution du projet.

Points forts et limites des projets

Points forts

La réalisation de projets implique automatiquement la mise en oeuvre d'activités fonctionnelles, c'est-à-dire, d'activités significatives aux yeux des élèves. Les projets visent le développement global de l'élève puisqu'il doit implémenter tous ses savoirs (savoir-faire et savoir-être) et compétences (disciplinaires et transdisciplinaire).

Le travail collaboratif lors de la réalisation du projet favorise la prise de responsabilité, l'autonomie, la socialisation, la solidarité et la confiance en soi chez l'apprenant.

Comme le produit final doit être socialisé, le projet sert à faire découvrir par la famille et la communauté éducative les apports de l'enseignement d'une langue étrangère non seulement au développement linguistique des élèves mais aussi à leur formation significative.

Il est conseillé de profiter des activités groupales pour permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences et leur permettre d'acquérir de nouvelles capacités.

Limites et dérives à éviter

Consacrer trop de temps aux simples activités d'exécution (découper, colorier, dessiner...) ou les programmes à des moments de la journée où les élèves sont plus concentrés réduit le temps pour des activités cognitivement plus exigeantes.

Commencer à planifier sans avoir fixé l'horizon sur le produit voulu risque de nous faire consacrer beaucoup de temps aux activités secondaires, de perdre l'intérêt de la part des élèves et de ne jamais finaliser le projet.

Ne pas oublier que le produit final doit être souhaitable, possible, voulu, nouveau et réalisé par les élèves et pour les élèves.

Conclusion

La pédagogie par projet ne demande plus aux élèves que simplement retenir mais aussi de mettre en place les savoirs, de résoudre des problèmes et de travailler en équipe. Elle incite à être créatif, à aborder la matière de façon originale. Un thème de départ peut même mener aux différents travaux, productions et rencontres avec des spécialistes.

Pendant mes pratiques je me suis appropriée de la méthodologie par projet. Cette manière de travailler m'a montré que tout est possible dans la classe de langue étrangère: danser, jouer, créer, inviter, tout ce qu'on imagine. À l'aide de lectures et de pratiques j'ai compris que si l'on maîtrise la structure, si l'on est capable de comprendre le but de cette méthodologie, on peut l'utiliser n'importe où.

Le plus important c'est l'avis du public. Peu importe si le professeur aime ou pas pas travailler avec des projets, on doit avoir comme blason la motivation et les besoins des élèves.

D'après les évaluations réalisées lors de la dernière classe pendant mes pratiques, la majorité des enfants ont laissé trace de leur plaisir pour les activités qu'ils ont faites, même s'ils n'ont pas pu expliciter la raison.

L'évaluation la plus importante qu'un enseignant peut faire, c'est observer et écouter. Si la méthodologie utilisée pendant le cours marche, on va l'apercevoir dans le couloir, dans la cour de récréation, dans les activités que les enfants créent, dans les dialogues avec nos collègues, dans le discours des élèves et même dans leurs exigences de la réalisation d'un nouveau projet (image 5).

Annexes

Image 1

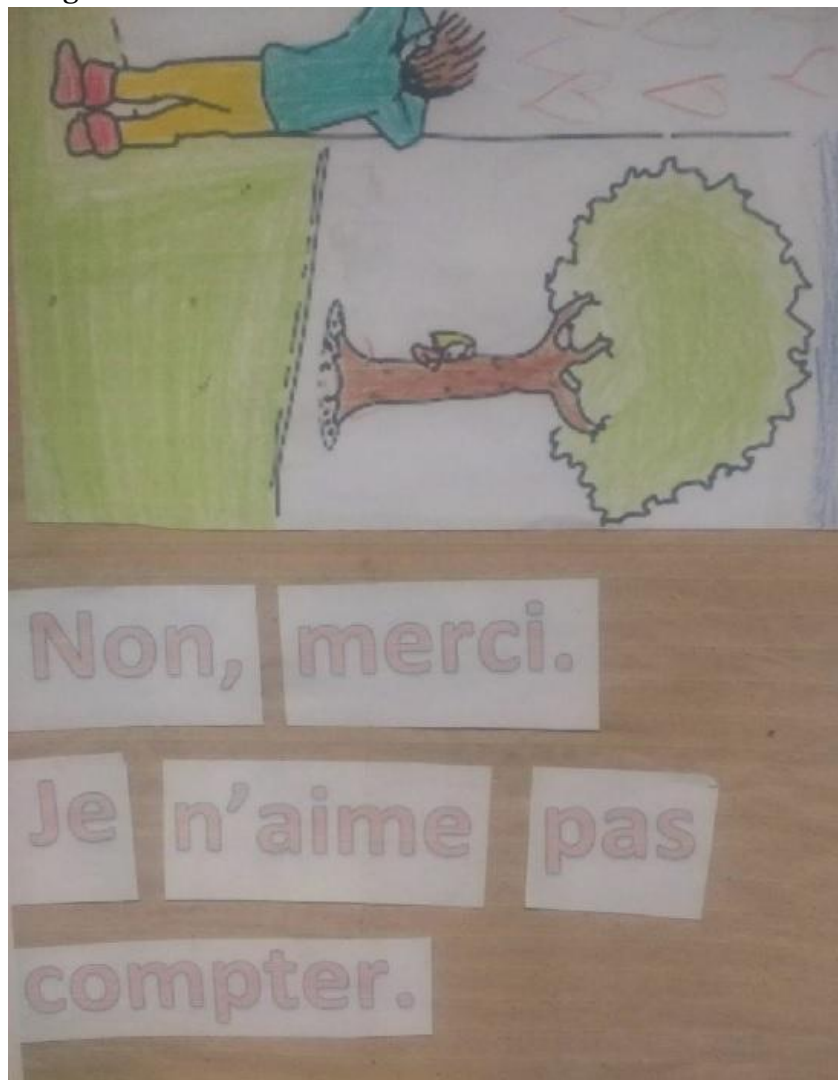


Image 2





Image 3




LE BLOG DE LA 3^e

On adore jouer aux dominos.
Voilà la règle du jeu. Amuse-toi bien !

LE JEU DOMINO

Joueurs  **Matériel : Des dominos** 

But du jeu : Gagne l'équipe qui pose tous ses dominos

1.  2.  3. 

Règle du jeu

1. Chaque équipe garde ses dominos cachés.
2. L'équipe qui a le domino avec une étoile commence.
3. On doit poser les dominos à la suite les uns des autres en les combinant.
4. Quand une équipe n'a pas de domino à jouer il passe son tour.
5. La première équipe qui pose tous ses dominos gagne.






    

Image 4



Image 5



Bibliographie

- Courtilion, J.** (1995). L'unité didactique. Le Français dans le Monde.
- J.P. Cuq et I. Gruca** (2002). Méthodologies particulières. Dans Presses Universitaires de Grenoble, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (pp. 309-334). Grenoble.
- Mallet, B.** (1991). Babel à l'école - Problématique de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Dans Presses Universitaires de Grenoble, Enseigner le FLE à l'École Primaire et Maternelle – Recherche et propositions (pp. 11-48). Grenoble.
- Mallet, B.** Personnalité enfantine et apprentissage des langues. Une lecture de Vygotsky. Dans Hachette, Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues (pp. 80-90). Paris.
- O'Neil, C.** (1993). Les enfants et l'acquisition/apprentissage des langues. Le développement cognitif de l'enfant. Dans Hatier/Didier, Les enfants et l'enseignement des langues étrangères (pp. 191-206).
- O'Neil, C.** (1993). L'input et les stratégies employées par les adultes dans leurs interactions avec les enfants. Dans Hatier/Didier, Les enfants et l'enseignement des langues étrangères (pp. 207-222).
- Pierret-Hannecart, M. et Pierret, P.** (2011). Outils pour enseigner. De boeck. Belgique.
- Silva, H.** (2008). Le jeu en classe de langue. CLE International, Paris.
- Vanthier, H.** (2009). L'enseignement aux enfants en classe de langue – CLE International, Paris.

Atelier DELF à l'école...cinq ans déjà!

MARÍA CRISTINA SIRNA¹

msirna@esupcom.unr.edu.ar

Escuela Superior de Comercio

“Ltdor. Gral. San Martín”

Universidad Nacional de Rosario

Résumé

Le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères doit être effectué à l'aide des outils permettant aux élèves de s'en servir comme moyen de communication authentique. Le travail en classe est souvent insuffisant pour soutenir ce type de tâche, alors l'ATELIER FACULTATIF DELF, créé à l'école à la fin de 2013, leur offre la possibilité de stimuler l'étude de la langue étrangère dans un cadre d'autonomie et de coopération. Par ailleurs, le bon usage de la langue va aboutir à la certification du niveau de FLE pendant qu'ils sont encore dans l'école secondaire, appartenant à l'université. Cette formation va devenir un surplus pour les étudiants au moment de postuler pour les programmes de mobilité académique internationaux, dans l'avenir très proche pour eux.

Mots-clés: DELF / Atelier / Autonomie / Mobilité internationale

1 Professeure diplômée à l'IES N° 28 "Olga Cossettini" Rosario et à la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Spécialiste en Phonétique et Diction Françaises. Escuela Superior de Comercio "Ltdor. Gral. San Martín" (U.N.R.): professeure de FLE et Coordinatrice de Français; IES N° 28 "O. Cossettini": professeure de Phonétique et Diction Françaises; professeure de FLE dans des écoles secondaires de la région de Rosario. Trésorière de la FAPF, de l'APROFE, des SEDIFRALE XV et des VI^eet XV^e CNPF.

Introduction

L'objectif de cette communication est de présenter un projet, issu de la filière "Français" du Département des Langues de l'École Superior de Comercio "Ltdor Gral. San Martín" de l'Universidad Nacional de Rosario, qui se développe depuis septembre 2013 en tant qu'Atelier Optionnel DELF parmi les ateliers complémentaires qui sont offerts par l'institution.

En faisant une chronologie en ce qui concerne le FLE, notre école développe dans le plan d'études l'espace curriculaire Français obligatoire en même temps que l'anglais depuis sa création en 1896. C'est-à-dire que plus d'un millier de jeunes étudient la langue française au cours des cinq années de scolarité, bien que, seulement, deux heures par semaine.

Depuis septembre 2013, l'école offre l'atelier facultatif pour la préparation des examens internationaux DELF, destiné initialement aux étudiants de la 4^e et de la 5^e années.

Enfin, le 14 novembre 2017, les autorités de l'école ont signé l'Accord spécifique² avec l'Alliance Française de Rosario visant à favoriser l'étude de cette langue.

Origine du projet

Toujours à la recherche d'alternatives pour motiver les étudiants nous avons commencé par examiner les chemins que notre université nous permettait d'entreprendre au-delà de la salle de classe. Dans l'immédiat notre idée était d'offrir une valeur ajoutée au curriculum vitae du nouveau diplômé d'une école secondaire de l'université et ultérieurement de construire des réseaux pour intégrer leurs connaissances en gestion des langues étrangères, au moment de s'engager dans les études supérieures.

L'Universidad Nacional de Rosario comprend 15 unités académiques (12 facultés et 3 lycées) plus un centre d'études interdisciplinaires; seulement deux facultés, Humanidades y Artes et Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, ont un Département de français ou similaire et, au niveau secondaire, le français est étudié uniquement dans notre école.

² Cet accord répond à l'accord-cadre de coopération en vigueur entre l'Alliance Française de Rosario et l'Universidad Nacional de Rosario du 28 octobre 2016, encouragé par l'Institut Français de l'Ambassade de France en Argentine.

Cependant, malgré cette situation défavorable pour la langue de Molière, l'UNR dispose d'un Centre d'études canadiennes, d'un Centre franco-argentin de hautes études récemment créé et d'une trentaine d'Accords internationaux en vigueur avec des universités francophones en France, au Canada et en Belgique. De plus, des académiciens francophones donnant des conférences et des séminaires dans leur langue maternelle sont fréquents. Certains d'entre eux ont même reçu le titre de Docteur honoris causa de l'UNR.

Et en corollaire de cette recherche, nous avons observé que plusieurs anciens étudiants ont accès à des bourses francophones, car ils retournent *al Superior* pour "pour demander de l'aide".

Face à cette scène quelque peu contradictoire, nous nous sommes fixés des objectifs, certains qui nous concernent spécifiquement et sur lesquels nous pouvons agir avec une certaine autonomie et d'autres dont la réalisation est plus diffuse au sein de la même université:

- Objectif à court terme: Accès à la certification DELF du niveau de FLE.
- Objectif à moyen terme: Signature de l'accord avec l'Alliance française de Rosario.
- Objectif à long terme: Accord d'approbation du niveau FLE avec les facultés de l'UNR.

Au travail

Une fois les objectifs formulés, nous avons analysé les aspects favorables et défavorables de la démarche méthodologique, de nos pratiques et de la didactique de classe et dont le résultat nous donnera une base solide pour la mise en oeuvre du projet.

En raison de la réduite charge horaire, l'objectif principal de l'enseignement du français dans notre établissement au cours des dernières décennies a été la *compréhension écrite*, la même orientation que l'UNR proposait à ses étudiants.

Ce choix de compétence a été fixé afin de fournir des stratégies, au grand nombre d'étudiants qui poursuivait des études universitaires, pour accéder à la bibliographie étrangère en langue originale.

Bien que l'objectif principal à l'école reste la *compréhension écrite*, nous essayons de ne pas perdre de vue les trois autres compétences. Dans les salles de classe, nous travaillons sur la *compréhension orale*, à travers des documents oraux fournis à la fois par les méthodes utilisées comme par l'enseignant et l'*expression*

écrite, à travers les diverses activités extraites des méthodes de FLE, et orientées, progressivement, vers un travail autonome et créatif. Malheureusement, le temps que nous pouvons consacrer à l'*expression orale* est insuffisant, soit par le nombre d'étudiants, soit par l'emploi du temps attribué aux langues étrangères.

Par ailleurs, les départements de français des facultés sont en train de mettre en oeuvre l'enseignement du FLE basé sur la conception du langage à partir d'une vision inductive et constructiviste sur l'axe de *l'interactionnisme socio-discursif*. Jean-Paul Bronckart, considère les "activités de lecture et de production de texte"³ comprises dans leur relation avec l'activité sociale et elles sont considérées comme une priorité, pour un apprentissage ultérieur de leurs "régularités d'organisation et de fonctionnement"⁴.

Alors, grâce à la mondialisation qui associe de multiples instruments d'accès aux savoirs et à la mobilité universitaire internationale, tant pour les étudiants que pour les enseignants, l'objectif de la compréhension écrite est dépassé vers l'action. Or, la croissance exponentielle d'accords de mobilité universitaire nous oblige à revoir nos pratiques.

C'est ainsi que nous découvrons que le concept d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues étrangères qu'implique le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* nous conduit à suivre cette voie: utiliser la langue en tant qu'action.

Nous avons donc commencé à travailler dans cette direction, conscients que le temps consacré à l'étude du FLE, les caractéristiques de l'apprentissage dans les classes du niveau secondaire et l'intérêt des jeunes eux-mêmes, qui n'est pas toujours homogène, ne permettaient pas d'atteindre ces attentes.

Alors, nous avons proposé aux autorités de créer un atelier complémentaire et facultatif couvrant les aspirations des étudiants souhaitant approfondir et s'approprier du FLE en tant qu'utilisateur général ou à des fins académiques dans l'enseignement supérieur.

Et pour compléter cette proposition, nous avons conçu la passation de l'examen DELF⁵ comme conclusion de cet espace académique. Pour ce faire, l'élève doit développer les attitudes, les connaissances et les compétences nécessaires pour pouvoir penser et agir de manière plus indépendante et encourager la prise de responsabilité et la participation dans les relations interpersonnelles.

3 Bronckart, J. P. (2007) page 140.

4 Bronckart, J. P. (2007) page 141.

5 Le DELF, Diplôme d'études de langue française, décerné par le Ministère français de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et placé sous l'autorité du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) sanctionne le niveau de FLE selon les paramètres du CECR.

Nous avons souligné les avantages de certifier le niveau de FLE pendant le cours du lycée dans le projet de création de l'atelier DELF et nous les remarquons lors de la présentation annuelle pour encourager les étudiants à le suivre:

- La resignification des éléments linguistiques travaillés en classe.
- Élargissement des compétences développées en classes.
- Enrichissement du profil académique et professionnel.
- Proposition du DELF JUNIOR/SCOLAIRE: Examen exclusif pour les moins de 18 ans au cours des années scolaires A1/A2/B1/B2. Il ne diffère de la version réservée à "tout public" que par la réduction des situations présentées plus proches de la vie de l'adolescent sans modifier les descripteurs.
- Préparation en parallèle avec l'école sans tomber dans le schéma "étudier le FLE au niveau secondaire - laisser tomber en cours de la faculté - reprendre d'urgence au moment de l'octroi d'une bourse", situation qui ralentit l'objectif proposé.
- Certification valable sans limite de temps.
- Progrès dans le parcours académique avant le début des études supérieures: possibilité d'atteindre le niveau B2 mieux placé que les autres étudiants pour l'application aux bourses d'études francophones.
- Moins d'anxiété au moment de l'examen: l'école, les enseignants, les camarades et la limitation des situations vont former une armure pour éviter le blocage émotionnel.
- Bénéfice économique car l'élève n'a plus qu'à prendre en charge le montant du droit d'examen puisque la préparation est proposée par l'école. Après la signature de l'accord avec l'Alliance Française, le montant a été considérablement réduit.
- Nouvelle proposition académique de l'école qui renforce sa position de privilège dans la ville.

Développement de l'atelier DELF

Avec l'accord du chef du Département des Langues, nous avons présenté le projet aux autorités de l'école.

Après l'autorisation, nous avons obtenu quatre heures d'enseignement pour deux professeurs ayant, tous les deux, une charge horaire équivalente.

Les horaires ont été convenus avec les étudiants inscrits, les rencontres se sont développées en deux équipes en dehors de l'horaire habituel des cours, même le samedi lors de réunions mensuelles. En raison de nombreuses activités extrascolaires ou personnelles et de la courte période de préparation jusqu'à la date de l'examen, le professeur coordinateur de FLE s'est joint à l'équipe pour aider les inscrits.

Parmi l'offre du matériel disponible, nous avons choisi un livre de la Maison Hachette, car il fournissait un parcours que nous avons jugé pertinent pour favoriser l'autonomie des candidats: les transcriptions des audios, la correction de toutes les activités, ainsi que des CD audio complets et des modèles d'examen. En complément, nous proposons des activités sur papier et en ligne liées au vocabulaire, à la grammaire et aux notions culturelles.

De plus, les professeurs de l'atelier font le pont avec le centre d'examen (l'Alliance française de Rosario): informations, permis, etc. Et, évidemment, ils accompagnent les candidats le jour de l'examen.

Lors de la première réunion, les étudiants sont clairement guidés sur les objectifs de l'atelier et les caractéristiques de l'examen, afin de réduire la crainte et d'appuyer la décision de passer l'examen. Ensuite, une simulation d'examen est effectuée pour détecter les forces et les faiblesses et pour s'appliquer spécifiquement à celles-ci. Avec ces résultats, un plan de travail est établi de deux côtés: l'un pour le suivre pendant les rencontres et l'autre pour travailler en dehors de l'école.

Les tâches à réaliser chez eux visent à encourager le travail autonome, soit individuellement (à leur temps), soit en collaboration avec un autre camarade. Nous considérons que cette phase est l'un des points forts de l'atelier: la motivation est la force motrice. Beaucoup plus dans le cas du travail en collaboration: il n'y a pas une seule voix, il y en a plusieurs parce que l'échange se fait entre pairs. Les réflexions qui se succèdent permettent aux jeunes de s'approprier des outils linguistiques et de se demander sur les principes du processus de spéculation méta-discursive en collaborant avec l'auto-apprentissage et en favorisant le réemploi résigné dans des situations appropriées.

Pendant les rencontres, on encourage la production orale et les activités spécifiques qui font partie de l'examen mais qui ne sont pas développées dans les classes: exercices de phonétique, dialogues dirigés, etc. mais également des révisions et des explications de sujets grammaticaux.

À l'approche de la date de l'examen, des cours complémentaires et des simulations d'examens publiés par le CIEP sont proposés ainsi que des activités permettant de développer des stratégies pour affronter le DELF dans le calme. Alors, la

collaboration de pairs est essentielle car plusieurs ont déjà vécu une expérience similaire lors d'examens internationaux d'anglais.

Résultats de l'atelier

Le tableau ci-dessous indique le nombre d'étudiants et les résultats de l'atelier pour la période allant du 2^e quadrimestre 2013 au 1^{er} quadrimestre 2018:

Année	Nombre d'élèves A1	Nombre d'élèves A2	Nombre d'élèves total	Pourcentage de réussite
2013 (2 ^o quad.)	8	----	8	100%
2014	8	2	10	100%
2015	9	----	9	100%
2016	7	6	13	100%
2017	7	5	12	100%
2018 (1 ^o quad.)	3	3	6	100%

Comme c'est habituellement dans les ateliers optionnels, le nombre de participants au début est très élevé, mais au long de l'année scolaire, l'assistance se réduit par des raisons diverses: d'autres activités supplémentaires, organisation de leur temps, besoin de temps pour étudier d'autres matières, concurrence avec l'examen international d'anglais; rares sont ceux qui abandonnent pour des raisons économiques ou par manque de motivation.

Dans toutes les sessions du DELF, la réussite a été totale. Si nous effectuons une enquête des notes obtenues sur le total de candidats, nous atteignons une moyenne supérieure à 80/100. Ce résultat nous permet d'assumer le bon déroulement du programme et des ressources offerts.

L'existence de l'atelier encourage également les jeunes à participer à des activités culturelles (du théâtre, des conférences, des films...) proposés par l'Alliance française.

Ajustements du parcours

Chaque année, la tâche est évaluée par les enseignants et par les étudiants, action qui nous rend possible poursuivre le même sens ou virer pour améliorer le projet.

De nos jours, seuls deux enseignants continuent le projet, depuis la retraite du professeur coordinateur de FLE en 2014. Les quatre heures consacrées à l'atelier sont complétées par des heures supplémentaires du département et également certains samedis par an.

En 2016, la méthode des classes⁶ a été changée, ce qui a entraîné une modification positive du contenu et a habilité aux étudiants de la 3^e année à accéder à l'atelier en 2018. Et l'année dernière aussi, un groupe très enthousiaste d'élèves de la 5^e année a demandé la préparation pour passer le niveau B1.

Nous pouvons compléter donc le tableau précédent avec l'information suivante même si nous n'avons pas encore les résultats de la dernière session:

A1: 16 étudiants

A2: 4 étudiants

B1: 5 étudiants

Total: 25 étudiants

Le livre de base de l'atelier reste le même, mais on a ajouté les niveaux A2 et B1 de la collection; le changement du livre est prévu avec l'entrée en vigueur des nouveaux descripteurs du CECR.

Aujourd'hui, les TICs occupent une place plus importante puisque sur Dropbox on partage le matériel, les communications prioritaires sont envoyées par courrier électronique, il existe une page Facebook et certaines notifications sont envoyées par le service de messagerie WhatsApp. Le campus virtuel de l'UNR n'est pas utilisé car les adolescents sont plus enclins à utiliser d'autres types de réseaux sociaux.

Dans un autre ordre, et après une année de négociations ardues, nous avons réussi fin 2017 à signer l'accord spécifique de l'école avec l'Alliance française de Rosario offrant de multiples avantages aux deux institutions. Cette convention octroie des réductions pour les cours réguliers aux étudiants, aux enseignants et aux employés de l'école, l'utilisation de la médiathèque, des tarifs gratuits ou préférentiels

6 Cocton, M.-N., Heu, É., Houssa, C., Kasazian, É., Dupleix, D. et Ripaud, D., Didier, Paris, *SAISON 1 Méthode de Français*: 2015.

Alcaraz, M., Escoufier, D., Gomy, C., Landier, M., Quéméner, F. et Ripaud, D., Didier, Paris, *SAISON 1 Cahier d'activités*: 2015.

lors d'événements culturels, des réductions en librairie et des réductions spéciales dans les passations DELF.

Actuellement, nous gérons devant le directeur de l'École de langues de la Facultad de Humanidades y Artes de l'UNR la faisabilité de l'intégration de la langue française au Programme de coordination de l'enseignement et de la certification des langues dans les écoles de l'enseignement secondaire qui dépendent de l'UNR⁷, comme il arrive avec "l'anglais".

Conclusion

Après cinq ans de soutien et de croissance de l'atelier DELF, nous sommes très fiers en tant qu'enseignants de l'école pour la réalisation des attentes énoncées au début ainsi que pour le dépassement des objectifs à court et à moyen terme.

L'enthousiasme manifesté par les étudiants motive à surmonter de petits inconvénients qui sont toujours présents. La qualité des examens est démontrée par les excellentes notes obtenues.

Comme anecdote, il vaut la peine de remarquer que des diplômés de l'école y retournent pour s'informer sur la continuation des études en FLE, les autres niveaux du DELF ou le professorat de français. L'école devient ainsi un site de référence du FLE.

Pour clore ce projet il nous reste accéder à l'homologation du niveau de langue qui sera, peut-être, l'objet d'une communication dans le prochain congrès.

Bibliographie

Bronckart, J. P. (2007). Capítulo 7: "La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales". *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer; récupéré le 17/01/2019 à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, apprendre, évaluer le volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs; récupéré le 17/01/2019 à l'adresse

⁷ Programme de coordination de l'enseignement et de la certification des langues dans les écoles de l'enseignement secondaire qui dépendent de l'UNR, approuvé par la résolution n° 390/2011 C.D. de la Facultad de Humanidades y Artes (U.N.R.)

<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Jamet, M.-C. (2006): *Préparation à l'examen du DELF Scolaire & Junior A1*, Paris, Hachette.

Jamet, M.-C.; Chantelauve, O. (2006): *Préparation à l'examen du DELF Scolaire & Junior A2*, Paris, Hachette.

Mistichelli, M.; Veltcheff, C. (2009): *Préparation à l'examen du DELF Scolaire & Junior B1*, Paris, Hachette.

Segunda Autoevaluación UNR; récupéré le 17/01/2019 à l'adresse
<https://unr.edu.ar/descargar.php?id=29172>

La classe virtuelle de FLE

ERICA HÜMÖLLER¹

ericahumoller@gmail.com

Institut de Professorat Almirante Brown

Résumé

Depuis plusieurs années, nous sommes immergés dans une «société de l'information et de la communication», les TIC sont à l'ordre du jour, mais quel est le rôle de l'éducation dans ce nouveau paradigme? Est – il possible d'enseigner autrement?

Surtout en ce qui concerne l'apprentissage des langues, ces derniers temps se sont répandus les **cours virtuels**, à distance, en parallèle aux cours présentiels. Parmi les avantages, l'accès immédiat sans se déplacer, la flexibilité horaire, la diversification du matériel.

Cependant, parfois, ils n'ont pas une bonne réputation: plusieurs personnes restent réticentes à cause de l'impersonnalité qu'on attribue à la présence d'un écran (ordinateur, tablette, portable) et par conséquent à la distance physique, ce qui représente l'un des défis, pas seulement pour l'apprenant mais aussi pour le prof.

Dans ce contexte, est – il possible de mener à bien une classe virtuelle de FLE? De quelle manière?

La classe virtuelle représente une alternative à la classe traditionnelle pour travailler de manière enrichissante et exploiter différentes ressources, pas seulement technologiques, mais aussi didactiques et pédagogiques, qui permettent de diversifier et dynamiser nos pratiques.

L'objectif de ce travail est double: analyser les mythes et dualités autour de cette modalité d'enseignement et les ressources nécessaires pour la réaliser et mettre en évidence l'importance des TICE et de la formation permanente des professeurs pour s'adapter aux nouveaux paradigmes.

Cette intervention s'appuie sur l'apprentissage par découverte de Jérôme Bruner, le modèle TPACK (où les différents types de connaissances à maîtriser sont les Pédago-

¹ 27 ans, argentine, née à la ville de Santa Fe. Formation: professorat de français ISP n° 8 «Alte. Brown», correctrice et examinatrice des examens DELF (A1, A2, B1, B2). Expérience professionnelle: Alliance Française de Rafaela; Instituts et syndicats de gastronomie (IGA, UTHGRA); Instituts de langues (Lycée Municipal); écoles secondaires publiques et privées; classes particulières présentiels et virtuelles avec démarche FOS.

giques, les Technologiques et celles du Contenu), et des témoignages réels des apprenants virtuels, ce qui permettra une analyse critique.

Mots clés: TICE / classe FLE virtuelle / modèle TPACK / formation à distance / formation permanente

Introduction

Depuis un certain temps, la société est devenue de plus en plus dépendante des technologies: aujourd'hui, la réalité n'est pas conçue sans l'influence des médias, des Smartphone, des réseaux sociaux. Mais quelle est la place qui occupe l'éducation dans ce changement idéologique? Est-il possible de profiter des bienfaits des TIC et de les appliquer dans l'enseignement?

La modernisation des sociétés et l'arrivée de l'Internet ont comporté plusieurs changements dans nombreux domaines, parmi lesquels se trouve l'éducation. Les possibilités d'étudier se sont répandues grâce à l'apparition de l'éducation virtuelle qui s'instaure comme une alternative à l'éducation traditionnelle, présentielle, mais... est – ce que cette modalité est bonne? de quelle manière on pourrait l'appliquer?

Dans le but de répondre à ces questions, ce travail abordera la classe virtuelle comme une alternative valable à la classe particulière présentielle : plusieurs personnes ne choisissent pas cette modalité parce qu'elles pensent que les étudiants ne sont pas à l'aise à cause de l'"impersonnalité" qui suppose la distance physique et l'absence du matériel sur place.

C'est vrai que, n'étant pas face à face, il est impossible d'appliquer la même didactique à laquelle nous sommes habitués, en utilisant des techniques de contact humain, telles que le regard ou la gestuelle... dans une classe virtuelle nous nous trouvons face à un écran qui devient notre outil de travail pour être en contact avec l'autre: parfois, on peut utiliser une webcam, mais en général, la voix est la principale ressource de communication.

Alors, les outils techniques de travail sont nombreux et fondamentaux mais l'aspect humain (attitude, charisme, personnalité, ton de la voix) est le plus important. L'empathie, la flexibilité et la disponibilité horaire sont fondamentales aussi car elles impliquent un quota de confiance importante.

Cela influe de manière positive sur l'apprentissage et la performance car l'élève se sent à l'aise, motivé et capable de réaliser les tâches comme si c'était de manière présentielle. Donc, l'écart spatio-temporel diminue et on crée un véritable rapprochement

Il faut souligner que, pour mettre en place cette méthodologie, il est fondamental de s'engager dans l'autoformation de manière permanente puisque les technologies avancent rapidement et il faut être au courant. Sans la maîtrise des TIC de la part du professeur, il n'est pas possible de réaliser une classe virtuelle significative pour l'étudiant.

Les TICE, l'apprentissage par découverte de Jerome Bruner et le modele TPACK

TIC - TICE

*«TIC-TICE: L'acronyme TIC signifie “**technologies de l'information et de la communication**” et s'est progressivement substitué à «nouvelles technologies».*

Il renvoie bien aux deux principales potentialités des systèmes informatiques: l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (World Wide Web).

*Les TICE sont les «**technologies de l'information et de la communication pour l'éducation**». [...] La didactique des langues, plus que d'autres disciplines, s'est toujours intéressée aux technologies, ne serait – ce que parce que celles – ci permettent de faire entrer le monde extérieur dans la salle de classe. À ce niveau aussi, il est classique de distinguer la fonction d'information, qui permet l'accès délocalisé a des ressources multimédias authentiques, et la fonction de communication, qui permet aux acteurs (enseignants, apprenants) d'entrer en contact à distance (apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur)»²*

L'apprentissage par découverte de Jérôme Bruner et les TIC

Le système d'apprentissage humain est en activité permanente et chaque étudiant a des façons différentes de percevoir, penser, interpréter et traiter l'information. Dans ce contexte, l'usage des nouvelles technologies a eu un grand impact sur l'éducation et l'apprentissage des langues étrangères: les TIC offrent la possibilité de diversifier et adapter les pratiques et de rapprocher l'apprenant à des situations les plus réels possibles, permettant d'associer et relier les nouveaux concepts à des éléments déjà connus pour favoriser des processus cognitifs efficaces tels que l'assimilation donc un apprentissage significatif.

² Cuq, Jean Pierre. «Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde» CLE International.

Les principes méthodologiques d'apprentissage de Bruner expliquent l'importance de motiver l'étudiant, d'inclure des contenus de plus en plus complexes liés entre eux et de fournir des outils pour continuer à apprendre.

Le terme «**apprentissage par découverte**», aussi appelée heuristique, s'oppose à un apprentissage par réception et il appartient à la psychologie constructiviste et cognitive.

On vise l'**autonomie** et la **motivation** chez l'apprenant, qui doit acquérir les connaissances par lui-même grâce à la découverte guidée: celle-ci a lieu pendant une exploration motivée par la curiosité.

En didactique de langues étrangères, l'apprentissage par découverte implique une formation dans laquelle l'apprenant a un **rôle actif**: il révise, modifie, s'enrichit et reconstruit ses connaissances, explorant la matière de manière autonome. Ainsi, il pourra réélaborer constamment ses propres représentations ou modèles de la réalité, en utilisant et en transférant l'appris à d'autres situations de sa vie quotidienne. Le professeur, quant à lui, devient un «**moniteur**», un médiateur entre la connaissance spécifique et la compréhension des individus. Son travail n'est pas spontané mais intentionnel : pour faciliter l'apprentissage, il planifie, élabore des stratégies et réalise des activités qui soient en rapport avec le sujet à apprendre, tenant compte les connaissances préalables des apprenants. Il est aussi attentif aux problématiques qui surgissent chez les étudiants pour être capable de les orienter et vérifier s'il y a des erreurs pour qu'eux-mêmes les corrigent.

Ainsi, du point de vue de l'apprentissage par découverte, le professeur doit fournir le matériel adéquat, soutenir et stimuler les apprenants pour viser leur autonomie et leur indépendance et qu'ils arrivent à découvrir par eux-mêmes de quelle manière fonctionnent les savoirs.

Ce matériel que le professeur fournit constitue ce que Jérôme Bruner appelle «**l'échafaudage**»: il est un outil didactique fondamental et représente une structure de soutien que les enseignants offrent aux étudiants dans leur processus d'apprentissage. L'échafaudage promeut une formation individualisée, s'appuyant sur les **connaissances préalables** des apprenants et permettant de développer à partir de cela, des nouvelles connaissances. Alors, il garantit un apprentissage efficace moyennant la construction d'un processus en spirale d'«apprendre à apprendre», car l'apprenant sera capable de réutiliser ses apprentissages dans des autres contextes.

Le développement de la théorie de «l'apprentissage par découverte» a permis d'agrandir l'éventail des techniques méthodologiques à la recherche d'un équilibre entre, d'une part, l'enseignement d'aspects de la langue cible et, d'autre part, l'ac-

quisition de la part des apprenants de l'habileté pour analyser le langage et déduire de quelle manière fonctionnent ses normes.

Lors de l'apprentissage d'une L2, la plupart des apprenants sont capables de rattacher une série de structures linguistiques et non linguistiques de leur langue maternelle à celle de la langue cible qu'ils apprennent. Mais pour que cet apprentissage soit efficace, ces étudiants doivent être capables de créer des **liens** entre les connaissances préalables, les structures linguistiques apprises et le plan situationnel qui l'encadre. L'acquisition d'un L2 signifie apprendre la langue, connaître la culture et la société où l'on parle. Cela n'est pas facile. Il est important alors de créer des liens entre la L1 et la L2.

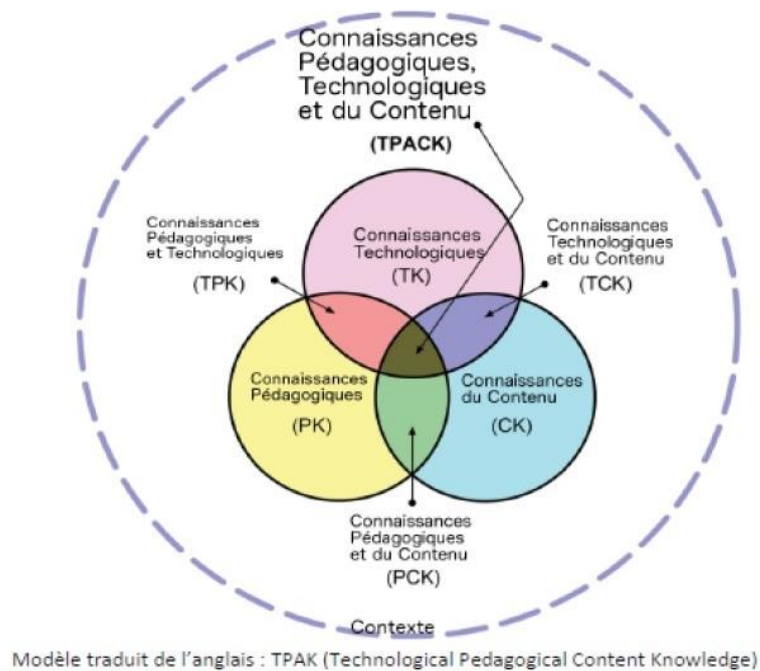
Dans ce contexte, l'enseignant peut expérimenter des difficultés à obtenir un apprentissage significatif de la part de l'étudiant. C'est pourquoi les outils offerts par les nouvelles technologies représentent un grand atout pour soutenir ce processus d'enseignement-apprentissage. En connaissant et utilisant les TIC, il est possible de regrouper en un même bloc langue, culture et société et que les étudiants confrontés à l'apprentissage d'une langue non maternelle réussissent à l'apprendre et la réutiliser.

En plus, Bruner considère que, pour atteindre un «bon apprentissage», l'être humain a besoin d'une série de **stimulus**. Dans ce contexte, les nouvelles technologies aident beaucoup. Les informations qui nous sont fournies par ces stimulus, appelés sensoriels, sont collectées et stockées dans notre cerveau comme s'il s'agissait d'un ordinateur, et peuvent être utilisées ultérieurement. Il existe donc une analogie entre le cerveau et tout autre dispositif technologique: les deux sont chargés de recevoir, de traiter, de stocker et de récupérer des informations.

Les TIC peuvent fournir des informations qui stimulent l'être humain: des stimulus auditifs par différents sons, des stimulus visuels par l'imagerie ou la lecture de textes, et des stimulus tactiles, au moyen de dispositifs transmettant des informations grâce aux capteurs. Ces trois sens (l'ouïe, la vue et le toucher) sont principalement les moteurs de stimulation qui nous enrichissent d'informations lorsque nous utilisons les nouvelles technologies. La recherche de motivation chez l'apprenant est essentielle pour atteindre les objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Et cette motivation est obtenue grâce aux nouvelles technologies, à travers des activités qui sont loin de ressembler à l'apprentissage traditionnel.

Ayant comme point de départ la pédagogie de la découverte, c'est important de connaître et mettre en place le modèle TPACK.

Modèle TPACK (Koehler, M. et Mishra, P.)



TPACK est l'acronyme de l'expression "Technological Pedagogical Content Knowledge" (Connaissance Technique et Pédagogique du Contenu). Il s'agit d'un modèle qui identifie les types de connaissance dont l'enseignant a besoin pour intégrer les TIC d'une forme efficace dans l'enseignement qu'il dispense.

Le modèle TPACK résulte de l'intersection complexe des trois types primaires de connaissance: le Contenu (CK), Pédagogique (PK) et Technologique (TK). Ces connaissances ne s'abordent pas seulement d'une forme isolée mais elles sont aussi abordées dans les 4 espaces d'intersection qui génèrent leurs relations : la Connaissance Pédagogique du Contenu (PCK), la Connaissance Technologique du Contenu (TCK), la Connaissance Technologique Pédagogique (TPK) et la Connaissance Technique Pédagogique du Contenu (TPCK).

Pour l'enseignant, l'intégration efficace de la technologie dans l'enseignement résultera de la combinaison de connaissances du contenu traité, de la pédagogie et de la technologie, mais tout en tenant compte du contexte particulier dans lequel elle s'applique. Les différents types de connaissances à dominer sont:

Connaissance de contenus (CK). L'enseignant doit connaître et maîtriser le sujet qu'il veut apprendre. Cette connaissance inclut des concepts, des principes, des théories, des idées, des schémas conceptuels et organisationnels, des points de vue, etc.

Connaissance pédagogique (PK). Compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette forme générique de connaissance s'applique à la compréhension de comment les élèves apprennent, comment planifier les leçons et comment évaluer les élèves.

Connaissance technologique (TK). L'apprenant doit connaître l'usage d'outils et de recours technologiques : compréhension générale de comment les appliquer d'une manière productive à la vie et au travail quotidien et de quelle façon ils peuvent faciliter ou entraver l'obtention d'un objectif. Le TK comporte la capacité de s'adapter et de s'actualiser de manière continue.

Connaissance Pédagogique du Contenu (PCK). Transformation de la matière à apprendre qui se produit quand l'enseignant réalise une interprétation particulière du contenu: l'apprenant la définit grâce à une prise de décisions où il adapte les matériels didactiques disponibles, tenant compte des connaissances préalables de l'étudiant.

Connaissance Technologique du Contenu (TCK). Compréhension de la manière dont la technologie et les contenus s'influencent et limitent mutuellement. Les professeurs n'ont pas besoin de maîtriser seulement la matière qu'ils enseignent mais aussi d'avoir une connaissance profonde de la façon dont les technologies peuvent influencer sur la présentation du contenu. Et de plus connaître quelles technologies spécifiques sont les plus appropriées pour aborder l'enseignement et l'apprentissage de divers contenus.

Connaissance Technologique Pédagogique (TPK). L'enseignant doit connaître les avantages et les limitations des différents outils technologiques pour favoriser ou limiter les stratégies pédagogiques.

Connaissance Technologique Pédagogique du Contenu (TPCK). Compréhension de la représentation de concepts en utilisant des technologies et des techniques pédagogiques qui utilisent des technologies de forme constructive pour apprendre des contenus. En plus, comprendre ce qu'il est facile ou difficile d'apprendre; et de quelle manière les élèves apprennent en utilisant des technologies, donnant lieu aux nouvelles épistémologies de la connaissance ou en fortifiant celles déjà existantes, etc.

Cela définit une forme significative et efficiente d'apprendre avec la technologie qui dépasse la connaissance isolée de différents éléments (le Contenu, la Pédagogie et la Technologie) de manière individuelle.

Ayant pour point de départ l'apprentissage par découverte de Bruner et le modèle TPACK, ce travail abordera la classe virtuelle comme la matérialisation et représentation de ces deux théories.

La classe virtuelle

D'après le grand dictionnaire terminologique numérique Eduscol,

«la classe virtuelle désigne la simulation d'une classe réelle. La diffusion du cours se fait à l'aide d'une solution réseau, à une date et une heure précise (synchrone) auprès d'apprenants éloignés géographiquement. Cet environnement intègre des outils reproduisant à distance les interactions d'une salle de classe.»³

Mythes et dualités

D'après mon expérience en tant que professeur particulière virtuelle, je peux affirmer qu'il existe deux faces d'une même médaille associés aux cours virtuels.

1) Impersonnalité / Renforcement de valeurs éthiques et adaptabilité

On a tendance à penser que la classe virtuelle, à cause de la présence d'un écran et de la distance physique, comporte une brèche dans le rapport professeur - apprenant, en changeant les liens humains pour quelque chose d'impersonnel. Pour ceux qui apprécient le contact personnel et les relations affectives cela peut sembler déconcertant. Cependant, dans cette modalité on a des ressources pour éviter cet éloignement, le fondamental c'est l'attitude de l'enseignant pour générer de la confiance et du respect. Malgré l'absence corporelle et une possible "impersonnalité", le plus important pour l'enseignant n'est pas seulement de s'intéresser à l'étudiant (sa profession, ses goûts, ses passe-temps), ce qui permet de personnaliser les classes, mais aussi de mettre en jeu des attitudes personnelles (charisme, empathie, patience) et l'accompagner dans son processus de formation. Cela va favoriser le développement d'un lien professionnel et humain motivant pour l'apprentissage.

Voici les avis de différents étudiants qui ont participé à des classes virtuelles et qui soutiennent l'importance de ce rapport humain:

3 <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-virtuel-numerique/classe-ecole>

“[...] encontré algo más que una profesora, sus ganas de ayudarme en todo lo que estaba a su alcance para que pueda irme sabiendo lo más posible. Se adaptó a mis necesidades también, teniendo en cuenta el poco tiempo que teníamos y que normalmente lleva aprender un idioma. Parte de mi sueño se cumplió gracias a la implementación de alternativas virtuales. Mi experiencia fue increíble, primera vez que estudiaba francés, jamás lo había hecho antes.” CANDELA BENSEÑOR⁴

“Las clases de francés online son una experiencia que sinceramente sobrepasa mis expectativas. La capacidad, la entrega y la calidad de enseñanza han sido factores muy positivos para mí.” GLORYMILL RODRIGUEZ⁵

“En agosto de 2017 se me presentó la posibilidad de realizar una rotación en el Hospital Saint-Louis de París (servicio de onco-dermatología) por lo cual la contacté para solicitarle clases particulares de francés; con su apoyo y dedicación me enseñó los conocimientos generales y técnicos que pude aplicar para poder realizar dicha experiencia, tanto en la etapa previa como en París, a través de clases virtuales, sea en la vida cotidiana como en el hospital, en mi especialidad.” MARIA LUCRECIA SALVA⁶

2) Temps de préparation des cours / Diversification

En donnant une classe présentielle, la majorité des professeurs tendent à prendre comme référence une méthode spécifique (Alter Ego +, Texto, Nouveau Rond Point, etc.) mais dans la modalité virtuelle, bien que nous puissions nous appuyer sur celles-ci, il faut créer du matériel numérisé.

Bien sûr, la première fois qu'on élabore une classe cela prend son temps, mais dès que la structure est déjà faite, on peut l'utiliser comme modèle et l'adapter aux besoins de chaque apprenant.

De cette façon, on peut offrir une méthodologie personnalisable et dynamique au lieu de structurée et statique. Voici le témoignage d'une étudiante qui soutient l'importance de la diversification:

4 Candela Benseñor, 28 años, Santiago del Estero. Clases virtuales (FOS: trabajar en Francia como niñera Au Pair)

5 Glorymill Rodriguez, 27 años, Ontario - Canadá. Clases virtuales (FOS: trabajar en Canadá)

6 María Lucrecia Salva, 29 años, Santa Fe. Clases presenciales y virtuales (FOS: trabajar en Francia con una rotación en medicina- dermatología-)

“La modalidad virtual superó mis expectativas, se me brindó material didáctico, las clases no solo se adaptan a mi nivel de francés o mi capacidad de aprendizaje sino hasta mi nivel de cansancio; son super dinámicas, entretenidas e interesantes para que las 2 horas pasen volando. De tema en tema, de más sencillo a más complicado.” MARIANELA NEBREDA⁷

3) Une mauvaise connexion d'internet, des erreurs dans l'équipe ou le matériel de travail peuvent générer des retards et des interruptions, et même l'annulation de la classe / Flexibilité et élimination des barrières spatio-temporelles

Tout le monde connaît les plus grands désavantages des nouvelles technologies et, avec cela, des modèles virtuels : dépendre du bon fonctionnement d'Internet et du courant électrique. En donnant des cours à distance, s'il existe des contretemps comme ceux-ci, la seule solution c'est de reprogrammer la classe puisque ce sont des facteurs qui dépassent le contrôle du professeur. Le fondamental dans ce cas est la flexibilité horaire et l'adaptabilité de la part de l'enseignant et de l'élève. Le plus grand avantage de ce modèle, c'est que l'on peut étudier à tout moment et n'importe où, de cette façon la marge de couverture est agrandie, en éliminant les barrières de lieu et de temps, en permettant d'étudier dans une autre ville, même dans un autre pays! Voici les avis de différents étudiants qui mettent l'accent sur ces bénéfices.

*“Las clases virtuales, que se han acomodado a mis necesidades y a mis horarios, han sido de gran ayuda laboralmente y me han enriquecido muchísimo.” GLO-
RYMILL RODRIGUEZ*

“La profesora entiende que tipo de alumna soy, qué necesito, que me gusta más y que me cuesta más. ¡Y sobre todo me ayuda a adaptar mis horarios a los del francés!” MARIANELA NEBREDA

“Vivo en el interior de Santiago del Estero, y si bien es una ciudad, no contamos con un instituto que dicten clases en francés, tampoco encontré profesores particulares. No tuve otra opción que hacerlo a distancia, ya que estaba trabajando.

⁷ Marianela Nebreda, 28 años, Santa Fe. Clases presenciales y virtuales (por gusto)

Nada me desanimaba y menos aun cuando comenzaron las clases online, fue la primera vez que estudiaba a través de una plataforma.” CANDELA BENSEÑOR

“Romper las barreras del espacio (lo físico), del tiempo y el lenguaje ha sido toda una aventura donde he crecido y he podido obtener herramientas para un mejor futuro en Canadá.” GLORYMILL RODRIGUEZ

“La modalidad que usamos es On-line y es super práctico poder acceder a clases desde tu casa, a cualquier hora, compartir información y no tener que ir a buscarla a un determinado lugar. Esto lo hace más accesible y, en mi experiencia, el principal motivo por el que puedo tomar las clases.” MARIANELA NEBREDA

4) Manque d’actualisation et formation permanente / Dynamisation des cours pour générer un plus grand intérêt

Même si la modalité virtuelle est une alternative valable à la modalité présentielle, elle requiert l'actualisation et la formation permanente du professeur. Les nouvelles technologies avancent et changent d'une manière vertigineuse, ce qui demande de nouvelles stratégies de la part des enseignants pour adapter leurs pratiques. Sans la connaissance des outils appropriés à utiliser dans une classe virtuelle, l'enseignement peut devenir quelque chose de monotone, statique et produire des problèmes de compréhension chez l'élève, ce qui est plus difficile de surmonter que dans une classe présentielle à cause de la distance spatiotemporelle.

De cette façon, étant formé et actualisé permanemment dans les technologies, le professeur peut profiter de ses expériences, ses connaissances, sa manière d'être et les adapter à chaque situation pour dynamiser sa pratique; les classes peuvent être plus didactiques et pratiques, ce que l'on peut traduire dans un plus grand intérêt et une disposition de la part de l'élève pour recevoir la classe.

Voici les avis de différents étudiants qui soutiennent l'importance des cours plus dynamiques.

“Aprendí muchísimo, mi objetivo era viajar sabiendo algo de francés y realmente me fui con mucho más que lo básico, su manera de enseñar me entusiasmaba a querer aprender aún más.” CANDELA BENSEÑOR

En las clases no sólo aprendí sobre gramática, si no que me ayudó con la comprensión oral y a comunicarme con las formalidades y costumbres del país ya que mi objetivo principal era trabajar en Francia. Además, siempre enriquece las clases con información geográfica, por ejemplo, también me enseñó sobre comidas típicas, sobre los productos nacionales, actividades, etcétera, lo que fue un plus para mí y demostró el interés que tenía en ayudarme a cumplir mis objetivos.”
VICTORIA MOREL⁸

Modèle pédagogique d'enseignement d'une langue

Depuis plusieurs années en travaillant dans le cadre de la modalité virtuelle, je peux affirmer qu'il existe différentes façons de réaliser ces classes particulières: à l'aide des plateformes (du type Open English, Classgap) ou d'une manière personnelle qui ne dépend pas d'une page web et s'appuie sur des ressources tels que Skype et Google Drive.

Le premier système est plus structuré car il dépend d'un intermédiaire qui trouve les étudiants intéressés et leur désigne un professeur; une fois que le contact est établi, ils doivent faire les classes sur une plateforme interactive, ce qui comporte une commission par le service.

Le deuxième permet une plus grande autonomie pour l'élève et pour le professeur, puisque le contact est direct et les classes peuvent être planifiées en fonction des goûts et des besoins au lieu de suivre un plan établi, spécifique, rigide.

Même s'il n'est pas simple de trouver des personnes qui soient prêts à opter pour une modalité virtuelle, il existe des ressources technologiques qui rendent plus facile le contact avec des potentiels élèves de différents endroits. En général, les étudiants cherchent une démarche FOS (français du tourisme et/ou du travail).

Ces sites (du type tusclases.com) permettent de créer des annonces pour trouver ce dont on a besoin et constituent un point de rencontre entre les professeurs particuliers qui offrent leurs services et des personnes qui cherchent des formations diverses.

Il est basé sur un système de filtre par matière, ville, modalité, prix et appréciations d'autres personnes. De cette façon, grâce à la virtualité, nous accédons à un champ de travail beaucoup plus ample et varié.

⁸ Victoria Morel, 27 años, Rafaela. Clases presenciales y virtuales (FOS: trabajar en Francia en el ámbito del turismo)

Dès que nous avons pu contacter de nouveaux élèves virtuels, il est fondamental de leur expliquer la modalité de travail, de s'intéresser à leurs goûts pour pouvoir adapter les classes, coordonner des horaires et s'assurer qu'ils aient les moyens nécessaires pour réaliser ce type d'enseignement. Cela inclut **Skype** et **Google Drive**.

Le premier permet de télécharger des liens et des fichiers et d'être en contact en temps réel au moyen de la voix, et de l'écran, puisque, une fois partagée, on peut voir des vidéos en même temps ou utiliser des tableaux virtuels pour faire des explications, ce qui rend plus facile le contrôle des activités.

Le deuxième comprend le stockage de fichiers en temps réel (des textes, des images, des vidéos) que nous pouvons télécharger depuis n'importe quel lieu et moyen (ordinateur, portable, tablette). Il s'agit de documents collaboratifs, c'est-à-dire qu'un professeur et un élève peuvent en modifier le contenu en simultanée, ce qui, ajouté à l'usage de la voix au moyen de Skype, favorise un travail plus dynamique et une correction plus didactique puisque nous pouvons attirer l'attention sur les erreurs au fur et à mesure qu'elles sont commises, tout en promouvant une pédagogie de l'erreur. Offrant la possibilité de créer des "dossiers personnalisés", cela simplifie l'accès permanent au matériel de la part de l'élève mais de plus, implique que l'enseignant peut planifier les classes en les adaptant au niveau, besoins et capacités de chacun.

Ces outils permettent de développer l'autonomie des élèves car ils doivent être actifs et engagés avec leur propre formation. En plus, ils favorisent des classes dynamiques, enrichissantes et attirantes, grâce à une diversification du matériel.

Conclusion

Tenant comme point de départ la pédagogie de la découverte de Bruner et le modèle TPACK, on peut apprécier que la modalité virtuelle offre beaucoup d'avantages, ouvrant un éventail de possibilités par rapport à l'activité d'enseignant et le champ de travail. Cependant, il est fondamental de remarquer l'importance de la formation continue des professeurs pour bien maîtriser les TICE.

En ce qui concerne l'apprenant, prendre la décision d'étudier de manière virtuelle ou présentielle requiert une réflexion sensée, pour identifier la modalité avec laquelle il sera plus à l'aise.

Au-delà des modalités d'étude, c'est important de trouver les ressources pour améliorer nos pratiques et motiver les étudiants, promouvant un apprentissage si-

gnificatif. Pour ce faire, on peut leur offrir une modalité mixte, afin de compléter les bienfaits des cours présentiels et virtuels.

D'après mon expérience, l'expansion des technologies comporte une augmentation d'es apprenants qui préfèrent la virtualité, et pour cela, il est important de se dépasser et élargir ses horizons en vue de favoriser la diffusion du français.

Bibliographie

Cuq, Jean Pierre «Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde» - CLE International. 2002

Wood, Bruner, & Ross «The role of tutoring in problem solving». Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines.1976

Bruner, Jerome «La educación puerta de la cultura» - Visor. 1997

<https://www.simplypsychology.org/bruner.html> (dernière consultation : 20/04/19)

<https://docplayer.fr/19477372-Moocs-cie-les-midis-de-l-ares-24-mai-2016-pratiques-et-enjeux-de-l-enseignement-superieur-a-distance-en-federation-wallonie-bruxelles.html> (dernière consultation : 20/04/19)

<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-virtuel-numerique/classe-ecole> (dernière consultation : 20/04/19)

Le français de référence est-il toujours oxyton?

KARINA IBAÑEZ¹

karinamibanez@gmail.com

CEIL – IdIHCS – UNLP

Résumé

Le travail présente le résultat des réflexions théoriques et pratiques concernant la description, l'enseignement et l'acquisition de la prosodie du français dans un contexte hispanophone et sous l'aspect spécifique de l'accentuation. Le français de référence est censé avoir deux caractéristiques majeures concernant l'accent²: il est fixe, placé toujours sur la dernière syllabe prononcée du groupe, et il n'est pas phonologique, sa réalisation n'est pas distinctive (Garde 1968, Rossi 1999, Martin 2009, Vaissière 2006). Pourtant, de différents phénomènes s'écartant de l'oxytonie sont effectués et perçus dans la langue, notamment à partir de la fin du XX^{ème} siècle. Entre autres, la réalisation du "e final", souvent associée à une variété diatopique –plus précisément, le français hexagonal méridional– mais attestée dans le français parisien et fait objet de nombreuses études récentes (Hansen 1997, Carton 1999, Bruno 2014, entre autres). Dans notre pratique professionnelle, nos apprenants hispanophones sont capables de localiser des prééminences accentuelles mobiles dans la chaîne parée et de leur attribuer une fonction phonologique; ils tirent cette capacité de leur langue maternelle. Or ils s'aperçoivent que la fluctuation peut exister ou non en français et que, encore, elle n'est pas utile à la discrimination linguistique. Le travail part de l'observation et l'analyse acoustique du phénomène sur des échantillons très variés de parole médiatisée. L'analyse qualitative a été faite avec la collaboration de sujets d'origine française et ses résultats ont été coïncidentes avec les descriptions présentes dans la bibliographie. La réflexion critique vis-à-vis de l'existence de ce phénomène en français actuel permettra

1 Professeur et traductrice en langue française et Magíster en Lingüística (Universidad Nacional de La Plata). Sa thèse porte sur l'intonation du discours en français. Elle est enseignant-chercheur dans la même université où elle a le poste de "adjunto ordinario cargo" dans les chaires de Langue Française 1 et de Diction Française. Elle a présenté ses travaux dans de nombreux congrès de linguistique et phonétique nationaux et internationaux.

2 Dans le cadre de cette communication, le terme "accent" ne fait pas référence aux caractéristiques phoniques plus ou moins marquées d'un sujet parlant une variété diatopique ou parlant langue étrangère. Nous utilisons le terme pour désigner les prééminences accentuelles de la chaîne parlée.

d'éclairer la conscience phonique de nos apprenants au sujet de l'accentuation du français de référence.

Mots-clés: prosodie / accent / oxytonie / production / interprétation.

Préliminaires: les études sur l'accentuation du français

Nous entendons l'accent au sens de Mario Rossi (1999) comme une structure prosodique pluridimensionnelle opérant, tout comme l'intonation d'ailleurs, dans trois dimensions ou aspects prosodiques: la hauteur, l'intensité et la durée. Nous savons que cette affirmation est aussi vraie pour l'espagnol, même si le paramètre intensité domine ici alors qu'en français c'est celui de la durée qui s'impose. Les variations dans ces trois aspects qui opèrent sur une ou plusieurs syllabes de l'unité intonative donnent lieu à une proéminence qui oppose la syllabe aux syllabes non proéminentes de son entourage. Il faut préciser que, même si dans le domaine de la recherche la plupart des études et des constatations sont faites par le biais de l'analyse acoustique, c'est l'aspect perceptif qui est primordial aussi bien en classe de FLE que dans la communication quotidienne. Ainsi, et suivant toujours les concepts de Rossi, la mélodie est la perception de la variation de hauteur ; la sonie est la perception des fluctuations d'intensité et les pauses et les allongements sont perçus à partir des fluctuations de durée.

Rappelons aussi que cet accent dit lexical a la particularité de disparaître au profit de l'accent de groupe et qui est, suivant Garde (1968) une potentialité des unités lexicales, marquée dans les entrées de dictionnaire. C'est cette caractéristique qui le distingue des accents ou, de manière plus générale, d'autres procédés d'insistance dépendant entièrement des choix discursifs du sujet parlant. Bien que la bibliographie décrive les accents d'insistance comme des proéminences placées sur la première ou la deuxième syllabe des mot "pleins", les procédés d'insistance sont très diversifiés.

En ce qui concerne l'emplacement de la proéminence accentuelle, le *français standardisé* (Carton 2000) ou *français de référence* (Detey et al. 2010) -le français des parisiens cultivés ayant toujours vécu à la capitale- est censé comporter des accents de groupe de façon systématique sur la dernière syllabe prononcée. Aussi la proéminence acquiert-elle une valeur phonologique de *frontière* (Vaissière 2006) ; elle devient indispensable dans le processus de compréhension de la parole car le sujet ne décode le groupe qu'après avoir perçu l'accent de groupe. Cette mécanique rétrospective de décodage (Llorca 2008) s'avère donc très différente de celle de l'espagnol.

Or, nous pourrions affirmer que l'oxytonie du français de référence est une règle générale comportant de nombreuses exceptions, car divers phénomènes post-toniques peuvent l'altérer. L'analyse que nous présenterons dans l'alinéa suivant

survole des phénomènes d'ordre morphophonologique, lexical et stylistique ainsi que leur interprétation.

Dans un travail antérieur (Ibañez 2018), nous discutons le type de significations que ces réalisations véhiculent et qui nous demande de revisiter les notions bien connues de phonétique et phonologie. Bien que les théoriciens ne s'accordent pas sur le statut de ces phénomènes post-toniques, ils sont en général analysés du point de vue phonétique, décrivant leurs caractéristiques acoustiques ainsi que leurs contraintes phonotactiques. Nous estimons cependant qu'une réflexion portant sur la valeur discursive de ces réalisations serait très enrichissante pour la pratique de formation.

Méthodologie

La démarche suivie pour la réalisation de ce travail le range parmi les analyses qualitatives. Elle concerne des techniques de perception, choix, analyse et interprétation des échantillons de parole retenus.

Nous avons retenu des séquences de divers types textuels de parole médiatisée, accessible au grand public via Internet. Ces séquences de parole, toujours spontanée, correspondent au français de référence, soit la variété de français parisien.

Nous avons effectué des observations et une analyse acoustique minutieuses ainsi que des épreuves perceptives auprès de 6 sujets francophones natifs d'âge, sexe et niveau éducatif différents. Nous avons aussi comparé de manière préliminaire ces résultats avec la perception des apprenants de FLE de niveau élémentaire et avancé.

Analyse

De différents cas de figure illustrent les modifications de divers ordres que subit l'oxytonie du français de référence.

1. La modification de l'oxytonie en rapport avec la morphophonologie

Le «e féminin», dont l'amuissement en français de référence est constaté depuis le XVII^{ème} siècle, se conserve de façon systématique dans d'autres variétés de

français. Ainsi, sa réalisation a des caractéristiques phonologiques en français méridional (Coquillon et Durand 2010) dans des paires tels que ‘mer’ / ‘mère’ ; ‘pair’ / ‘père’. D’une manière analogue, la prononciation du ‘e’ final est fréquente lorsqu’il est nécessaire de lever une ambiguïté, ce qui donne lieu à quelques flottements de l’accentuation, l’accent de groupe pouvant rester dans la syllabe pleine ou bien se déplacer sur une nouvelle syllabe formée à partir de la réalisation de ce ‘e’ final. Dans l’exemple qui suit, un texte didactisé, une présentatrice insiste sur le féminin d’un nom de profession.

«Avec nous aujourd’hui pour commencer, Oriane Barandier, l’entrepreneue du mois.»

Dans cette séquence de présentation, la personne réalise le ‘e’ final et l’accentue, ce qui respecte l’oxytonie tout en créant une syllabe non étymologique. Nous pouvons l’interpréter dans le contexte d’un procédé d’emphase mettant en exergue la condition féminine, atypique dans le monde des chefs d’entreprise.

Les deux exemples ci-dessous relèvent du débat actuel concernant les marques linguistiques du genre. Dans le premier, tiré d’une conférence sur le langage épique tenue en 2016, la locutrice est poussée à marquer oralement la différence de genre dans les noms de métier ou de fonctions.

«... Elle est auteure de bien sûr nombreux articles et publications [une collègue à sa droite lui fait une remarque inaudible]. Autrice. Oui, mais je mets auteur, e. [encore une expression de désaccord de la part de sa collègue]. Alors autrice. Allez...»

Il faut rappeler que, dans notre pratique, il est très fréquent de marquer des ‘e’ finals muets afin de lever de ambiguïtés de genre.

Dans une vidéo portant sur le sexisme dans la langue, Catherine Arditi (Le nouvel Observateur 2018) affirme:

«Un professionnel[ə], c’est un homme carré, sérieux; une professionnel(le), une pute.»

Ce qui fait la particularité de cette séquence est non seulement sa réalisation mais aussi son interprétation de la part des francophones. L’actrice marque un [ə] nettement perceptible dans la forme du masculin, qui n’a pas de ‘e’ étymologique et l’amuït dans celle du féminin. Pourtant, cette réalisation apparemment inhabituelle

n'a pas surpris les sujets francophones dans les tests de perception, ce qui fait penser que la fluctuation est couramment admise.

2. L'«épithèse vocalique» (Carton 1999) et des phénomènes apparentés

Carton décrit en termes d'«épithèse vocalique» les réalisations d'une voyelle post-tonique, qu'elle soit étymologique ou «parasite». Le terme lui permet donc d'inclure dans sa description des réalisations vocaliques d'ordre très divers.

Le phénomène a aussi été décrit comme un «nouveau 'e' prépausal» (Hansen 1997, 2015) limitant donc la description à des contextes finals de groupe majeurs. C'est la même considération que fait Fagyal (2000) en précisant des contraintes prosodiques qui seraient à son origine.

La description acoustique ainsi que le statut accordé à cette réalisation sont complexes. Dans le premier de ces aspects, Carton présente des réalisations allant du [ə] au [a] et comprenant aussi quelques nasales dont [ɛ̃], [ã], [æ̃]. En ce qui concerne son statut, on la présente en général non pas comme une voyelle à part entière, mais comme une «vocoïde» (Carton, op. cit.), un «écho vocalique» (Walter 1998), une «détente consonantique» (Berri 2006), ou encore un «embryon de voyelle» (Delattre 1966). Cependant, Fagyal (2000) affirme qu'il est souvent question d'une voyelle à part entière qui, de plus, engendre une nouvelle syllabe dans le mot.

Observons cet extrait où Inès de la Fressange parle de sa jeunesse:

«A... 18 19 ans, c'était normal[ə] d'être un peu timide...»

Le mot 'normal' ne finissant pas par voyelle ni par un groupe consonantique fort, il ne s'agit pas d'une voyelle d'appui ni d'un 'e' étymologique. Ce 'e' est effectivement une épithèse. Cependant, l'affirmation de la locutrice va en quelque sorte à l'encontre de la description de Fagyal et de Carton car nous y retrouvons un 'e' qui n'est pas final de groupe majeur, suivi d'une pause; il suit une syllabe tonique et constitue la frontière d'un groupe mineur car il n'est pas suivi de pause.

3. Le «recul de l'accent» et d'autres adjonctions post-toniques

De manière analogue aux descriptions de -2-, nous retrouvons un phénomène fortement diversifié par le type d'éléments qui peuvent se joindre à un groupe into-

natif après la syllabe tonique. Dans la parole spontanée et dans un style généralement informel, les locuteurs se servent de nombreux items lexicaux ou quasi-lexicaux (Campionne et Véronis 2004) pour marquer le plus souvent l'hésitation ou l'emphase. L'hésitation est exprimée par 'euh' mais aussi par d'autres réalisations dont des descriptions plus poussées restent à faire: le 'ah' et la «friture vocale» (Vocal fry) ou «laryngalisation» (Rey 2018). Ce dernier procédé est caricaturé par le comédien Gad Elmaleh en l'associant à un phonostyle intellectuel.

Dans l'exemple ci-dessous, on atteste une réalisation vocalique post-tonique attribuée dans des tests perceptifs à un «euh» d'hésitation ou bien à une consonne de relais, ou d'appui. Parlant des débuts de sa carrière, le journaliste Mathieu Vidard interroge son invitée:

«*Quel est le défi intellectuel[ə] qui vous a séduit, Hélène Courtois...?*»

En effet, Carton (op.cit.) affirme que la distinction entre l'épithèse vocalique et l'item 'euh' d'hésitation est loin d'être évidente dans un grand nombre de cas, les deux phénomènes ayant des comportements acoustiques et distributionnels très similaires.

Par ailleurs, nous avons trouvé des expressions d'emphase, notamment affectif, effectuées par des items lexicaux tels que 'ah', 'hein', 'là', 'quoi', 'va', 'oui', 'non', et des pronoms toniques. Leur occurrence dans le cadre des insultes en français a donné lieu à une étude qui pose un «recul de l'accent dans l'insulte» (Bruno 2014). Les exemples présentés par le chercheur comptent une occurrence d'accent déplacé, qui pourrait être attribué à la production d'un accent d'insistance : «*Pédé va*» (Bruno, op.cit). Pour le reste de occurrences analysées, il est question d'adjonctions lexicales telles que 'va' et 'ah' ou bien d'épithèses vocaliques. Nous estimons donc que, bien que l'accentuation soit effectivement modifiée par ces phénomènes, le fait de les décrire en tant que "recul de l'accent" pourrait faire croire que l'accent est déplacé d'une syllabe sur une autre. Or, nous observons que pour la grande majorité des occurrences, la syllabe proéminente reste la même mais accompagnée d'une syllabe post-tonique de nature diverse.

Une séquence qui illustre un procédé expressif est le témoignage d'un chauffeur de poids lourd lors des manifestations des «gilets jaunes» (dans l'émission *La-bas, si j'y suis* du 25 décembre 2018).

«*Ça veut dire quoi ça?*»

On peut voir que l'item «ça», remplit une fonction de redoublement emphatique dans une question rhétorique exprimant l'indignation du sujet. De plus, il fait partie du seul groupe intonatif retenu car il n'y a ni pause, ni décalage mélodique signalant des coupures. Cette réalisation modifie donc l'oxytonie et donne lieu, tout comme les exemples précédents, à une émission paroxytone.

La perception de ces phénomènes chez les francophones natifs et chez les apprenants de FLE

Lors des épreuves perceptives, il a été demandé aux sujets francophones d'écouter les extraits en contexte pour en dégager des sens situés. Lorsqu'ils ont reproduit ces séquences, les sujets ont respecté dans tous les cas les réalisations post-toniques lexicales. Ils les ont reprises comme dans le modèle écouté de manière atone et sans faire intervenir des pauses, en respectant ainsi les groupes intonatifs originaux.

En revanche, les épithèses vocaliques n'ont pas été reprises à la seule exception de celles qui marquaient le féminin, vu l'effet de contraste des productions originales. Dans le reste des séquences, les sujets observaient une parfaite oxytonie et n'y ajoutaient pas des épithèses. Ils en ont pris conscience seulement après l'intervention de l'intervieweuse qui a fait remarquer le phénomène. Un seul sujet a remarqué l'épithèse dans les propos d'Ines de la Fressange («... c'était normale d'être un peu timide») et il l'a attribué à un style snob ou féminin. Son affirmation coïncide donc avec des descriptions montrant des connotations stylistiques (Léon 1993) ou sociophonétiques (Candéa et Trimaille 2015) du phénomène.

Dans le cas spécifique des réalisations non lexicales, nous pourrions donc ébaucher l'hypothèse préliminaire d'une coexistence des formes oxytones et paroxytones et, de ce fait, l'absence de valeur phonologique de ces réalisations. Bien évidemment, cette affirmation devrait être étayée d'une étude élargie et approfondie.

Une approximation à la perception de ces phénomènes chez nos apprenants de FLE a aussi été entreprise. Les épreuves comprenaient, après une écoute contextualisée, des questions ponctuelles où l'intervieweuse a isolé les mots seulement pour les élèves de niveau élémentaire. Les résultats ont montré que toutes les occurrences en étude étaient perçues par nos apprenants. Subsidiairement, des questions sur la valeur phonologique des différences ont surgi de la part des élèves.

Nous estimons que cet aspect mérite aussi d'être approfondi et accompagné d'études plus étendues pouvant montrer la portée réelle du phénomène en classe de

langue étrangère. Dans une étude antérieure (Ibáñez 2018), nous attestions des difficultés de compréhension de la part de nos élèves de niveau élémentaire, dans le cas ponctuel de la distinction morphophonologique de genre. Par ailleurs, les étudiants de niveau supérieur ont eu des difficultés dans la perception et interprétation prosodique des tons de frontière effectués dans la parole. La question se posait alors de trancher sur le poids sémantique des syllabes atones en finale absolue.

Réflexions finales

A la lumière des considérations qui précèdent, qui ont cherché à intégrer la perception des francophones natifs et celle des apprenants hispanophones de FLE, nous estimons que ce *fait de parole*, si présent en français de référence actuellement, mérite d'être traité en profondeur. Et ceci, par le biais non seulement des analyses acoustiques et/ou perceptives, mais aussi, et surtout, par la voie de la réflexion située dans notre pratique enseignante quotidienne.

En tant qu'enseignants, nous avons de nombreux outils de savoir-faire efficaces pour détecter de différentes interprétations enclenchées par ces réalisations. Qu'il s'agisse des hispanophones natifs ou des francophones résidant en territoire hispanophone, la question de la prééminence accentuelle s'est toujours posée, de manière plus ou moins explicite (cf. Les constatations de Schwab et Llisterrri 2011 à ce propos). Il est donc possible de constater des réalisations apparemment très perceptibles pour un hispanophone qui n'entraînent pas nécessairement de différences de sens. La démarche est d'autant plus importante que le phénomène est attesté dans des textes didactisés dont nous avons présenté un exemple. Les manuels de FLE, où des acteurs francophones natifs jouent de différents rôles à l'oral, s'en servent de manière aussi naturelle que dans la langue courante.

Pour ce qui est des significations que les réalisations véhiculent lorsqu'elles sont perçues, nous pouvons affirmer qu'elles ne sont pas de nature phonologique. En d'autres termes, ces phénomènes n'entraînent pas d'oppositions systématiques de sens dans la langue. Nonobstant, ils ne sont pas totalement dépourvus de sens. Comme les tests perceptifs ont montré, les épithèses vocaliques peuvent être associées à certains styles oraux ou phonostyles. Il serait donc intéressant d'analyser ces réalisations dans le cadre de la phonostylistique ou de la sociophonétique tout en gardant dans l'esprit que ces indices ne sont jamais univoques et peuvent se combiner à d'autres procédés stylistiques à tous les niveaux d'analyse linguistique.

Références bibliographiques

- Berri, A.** (2006) «Aspects phonétiques et phonologiques du E-muet du français». Dans *Fragmentos*, numéro 30, pp. 199/217. Florianópolis.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/5941/7716>. Consulté le 25/6/2018.
- Campione, E. et J. Veronis** (2004) «Pauses et hésitations en français spontané» dans Actes des XXV^{es} Journées d'Etude sur la Parole (JEP"2004), 2004 -lpl.univ-aix.fr. <http://aune.lpl.univ-aix.fr/jeptalno4/proceed/actes/jep2004/Campione-Veronis.pdf>. Consulté le 27/9/2018.
- Carton, F.** (1999) «L'épithèse vocalique en français contemporain: étude phonétique.» Dans : *Faits de langues*, n°13, Mars 1999. Oral-Ecrit : Formes et théories. pp. 35-45. https://www.persee.fr/doc/flang_1244-5460_1999_num_7_13_1236. Consulté le 25/06/2018.
- Carton, F.** (2000) "La prononciation", dans Antoine, G. et B. Cerquiglini (éds.) *L'Histoire de la langue française 1945-2000*. Paris : CNRS. pp. 25-60.
- Coquillon, A. et J. Durand** (2010) "Le français méridional : éléments de synthèse". Dans Detey et al. *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Paris : Ophrys.
- Delattre, P.** (1966) "Les modes phonétiques du français". Dans *Studies in French and Comparative Phonetics. Selected Papers in French and English*. Londres, La Haye, Paris: Mouton & Co.
- Detey et al.** *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Paris: Ophrys.
- Garde, P. (1968) *L'accent*. Paris: PUF.
- Hansen, A.** (1997) "Le nouveau [ə] prépausal dans le français parlé à Paris. Dans *Polyphonie pour Yvan Fónagy*. Paris: L'Harmattan. pp. 173-198.
- Ibáñez, K.** (2018) (à paraître) «Estatuto de los fenómenos postónicos en francés y sus implicancias en la enseñanza de la lengua extranjera». Actes du V Congreso internacional de Didáctica de la fonética y fonología de las lenguas extranjeras. San Martín, 2018.
- Léon, P.** (1993) *Précis de phonostylistique: parole et expressivité*. Paris: Nathan.
- Llorca, R.** (2008) "La voix se voit ; un accent, un mouvement". Ressource audiovisuelle. Le Francparler.org. <http://www.francparler-oif.org/images/stories/articles/llorca2008.htm#q1>. Consulté le 27/09/2018.
- Martin, P.** (2009) *Intonation du français*. Paris: Armand Colin.

- Rey, Adrienne** (2018) «Le “Vocal Fry”, cet effet de voix que l'on reproche aux jeunes Américaines». Dans *Slate.fr*: <http://www.slate.fr/story/157879/vocal-fry-voix-gresillante-etats-unis-langage-jeunes-americaines>. Consulté le 25/06/2018.
- Rossi, M.** (1999) *L'intonation, le système du français*. Paris: Ophrys.
- Schwab, S., & Llisterri, J.** (2011) “Are French speakers able to learn to perceive lexical stress contrasts? In ICPhS 2011. Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences. (pp. 1774-7). City University of Hong Kong, China. http://liceu.uab.cat/~joaquim//publicacions/Schwab_Llisterri_Learning_Lexical_Stress_11.pdf. Consulté le : 20/6/2018.
- Vaissière** (2006) *La phonétique*. Paris: PUF.
- Walter, H.** (1998) *Le français dans tous les sens*. Paris: Points.

La modalisation dans le texte argumentatif

ANA INÉS ALBA MOREYRA¹

anainesalba2014@gmail.com

ANA FERREIRA CENTENO²

traductoraanaferreira@yahoo.com.ar

Faculté des langues, Université nationale de Córdoba, Argentine

Résumé

Tout texte argumentatif vise à transformer les convictions du lecteur par le biais d'une réorganisation des savoirs et par la défense d'une thèse. Situations polémiques, prises de position, constructions d'arguments solides, recours à des stratégies argumentatives et marques de modalisation, autant de spécificités auxquelles nous sommes confrontées lorsque nous abordons ce type de texte. Parmi ces caractéristiques, nous mettrons l'accent, dans ce travail, sur la manière dont les énonciateurs montrent leur subjectivité dans le discours moyennant l'emploi de différents types de modalités.

Pour ce faire, nous commencerons par définir le concept de modalisation et de modalité et ses composantes. Nous adopterons le cadre théorique proposé à cet égard par Bally (1965), Charaudeau (1992) et Gosselin (2005). Puis, nous montrerons quelle est l'importance particulière qu'acquière les différentes modalités dans le texte argumentatif. Enfin, nous proposerons, à titre d'exemple, une démarche pédagogique à partir d'un texte argumentatif tiré de la presse française actuelle.

L'objectif de ce travail est non seulement d'inviter nos étudiants de la Faculté des langues (UNC) à la prise de conscience de l'utilisation des marques de modalité mais

1 Elle est professeur de FLE et traductrice français-espagnol. Elle est titulaire d'une licence en langue et littérature française et d'un Master en éducation. Elle est professeur titulaire par concours de la Chaire de Grammaire Française I. Elle assure aussi les cours de Théorie et analyse du discours littéraire, Didactique I et II à la Faculté des Langues de l'Université nationale de Cordoba. Membre du groupe de recherche sur la compétence scripturale en classe de FLE.

2 Titulaire d'un diplôme en traduction français-espagnol, d'un diplôme de professeur de FLE et d'un master en Interprétation et traduction. Professeur titulaire de Traduction commerciale, professeur assistant de Langue française I et II, et professeur de Grammaire contrastive à la Faculté des langues (UNC). Membre du groupe de recherche en didactique de la traduction à modalité non présentielle et du groupe de recherche sur la compétence scripturale en classe de FLE.

aussi de leur fournir des outils linguistiques pour qu'ils puissent transférer ces notions à la production de leurs textes argumentatifs.

Mots-clés: Texte argumentatif / Modalisations / Marqueurs modaux / Compétence scripturale / Formation en milieu universitaire

Introduction

Tout texte, lorsqu'il se veut démonstratif ou qu'il s'inscrit en situation polémique, pose des idées, construit des développements, argumente, c'est à dire travaille le sens des notions qu'il invoque ou construit.
(Vignaux, 2004 :113)

Cette citation permet de dégager quelques éléments clés du texte argumentatif: situation polémique puisque le texte abordé suscite des controverses, construction des développements par le biais d'arguments solides destinés à persuader les lecteurs et travail sur le sens des notions qui impliquent le recours à des stratégies argumentatives et à des marques de modalisations.

Dans cet article, nous nous proposons d'analyser la manière dont les auteurs des textes montrent leur subjectivité dans le discours moyennant l'emploi de différents types de modalités. Pour ce faire, nous commencerons par définir le concept de modalisation et de modalité et ses composantes. Puis, nous montrerons quelle est l'importance particulière qu'acquièrent les modalités dans le texte argumentatif. Pour illustrer cet aspect, nous présenterons, à titre d'exemple, une fiche pédagogique conçue à partir d'un document extrait de la presse actuelle.

L'objectif de ce travail est non seulement d'inviter nos étudiants à la prise de conscience de ce procédé mais aussi de leur fournir quelques outils linguistiques pour qu'ils puissent transférer ces notions à la production de leurs textes argumentatifs.

Modalisation et modalité: définitions et composantes

Avant de commencer le développement de notre sujet, il convient de distinguer deux notions théoriques, qui tout en étant voisines, présentent des différences conceptuelles : modalisation et modalités. Parmi le grand nombre de définitions proposées par les linguistes, nous avons retenu celles qui expriment clairement la différence entre lesdites notions.

Charaudeau (1992:572), théoricien du discours, contribue à éclaircir la notion de modalisation. En effet, il soutient que celle-ci devient une partie importante de l'énonciation puisqu'

«elle en constitue le pivot dans la mesure où c'est elle qui permet d'explicitier ce que sont les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur (Loc Interloc), à lui-même (Loc Loc) et à son propos (Loc Propos)».

De cette définition se dégagent trois constituants impliqués dans l'activité de modalisation, à savoir: **le locuteur, l'interlocuteur et l'énoncé**. Cette activité "macro" englobe la notion de modalité qui se présente à son tour comme le résultat de cette opération. La modalisation se présente donc comme une notion plus large qui comprend non seulement le domaine linguistique mais aussi extralinguistique (gestes, silences, intonation parmi d'autres). La modalité quant à elle, elle peut être envisagée de différents points de vue philosophique, logique, sémantique et linguistique.

Aux dires du linguiste Gosselin (2005:42), le concept de modalité, dans son acception large, recouvre toute forme de validation/non validation d'un "contenu représenté" et "toute proposition" énoncée se trouve donc affectée d'une modalité plus ou moins déterminée. Cette première définition souligne déjà l'importance de la subjectivité des modalités. A son tour, Safinaz Büyükgüzel (2011:123) renforce ce concept et affirme à cet égard qu'

«en tant qu'une des dimensions de la subjectivité, la modalité est une notion universelle relevant du domaine du sens. Elle est l'aboutissement de l'intervention du locuteur de manière à marquer sa présence par une attitude ou une prise de position envers son énoncé».

Or, comment le locuteur s'investit-il dans le texte? Les travaux de Bally viennent en aide pour répondre à cette question. Ce linguiste distingue deux composantes primordiales de la modalité: le *dictum*, qui est la «représentation reçue par les sens, la mémoire ou l'imagination» et le *modus*, défini comme l'opération psychique du sujet pensant (1965: 36). C'est dans le *modus* où le locuteur manifeste explicitement sa présence et déploie sa liberté d'expression pour nuancer son discours à l'aide des marqueurs de modalisation. Comme bien l'affirme Safinaz Büyükgüzel (2011:128) "la présence des termes modalisants modifie le *dictum* de l'énoncé et le transforme en *modus*."

Voici deux extraits tirés des quotidiens en ligne accompagnés d'une analyse des stratégies argumentatives et des marqueurs de modalisation qui constituent des exemples représentatifs du rapport existant entre ces deux composantes:

Exemple 1:

Alors que la France **rêve** de rééditer sa performance de 1998, elle **devra** avant d'accéder à la finale, **se frotter à l'ogre belge**. Une équipe **en pleine confiance**, qui a **clairement** sa carte à jouer ce mardi à 20h00. Voici 5 raisons **(malheureuses)** de **croire** à la qualification des Diables Rouges. (onzemon-dial.com, le 10 juillet 2018).

Exemple 2:

Comment **refuser** de parler d'Oleg Sentsov? Alors que la Coupe du monde de football **bat son plein**, le cinéaste ukrainien emprisonné en Sibérie a entamé une grève de la faim il y a plus de 50 jours. Il se trouve dans un état **très grave**. **Puisqu'on** me le demande (comme, **j'imagine**, on le demande à d'autres), comment **refuserais-je** d'écrire **à mon tour** pour dire la **honte**, le **dégoût**, la **colère** que **nous éprouvons tous** et qui **exigent si impérieusement** d'être exprimées par chacun d'entre nous? (bibliobs.nouvelobs.com, le 09 juillet 2018).

<i>DICTION</i>	<i>DICTION</i>
Exemple 1: L'équipe française joue contre les Belges pour accéder à la finale de la coupe du monde.	Exemple 2: Le cinéaste ukrainien fait la grève de la faim.
<i>MODUS</i>	<i>MODUS</i>
<p>Modalisation engagée: La présence explicite du locuteur se manifeste par le choix de marqueurs de modalisation. En voici quelques exemples:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • absence de pronoms personnels sujets • verbes modalisateurs: rêver, devoir, croire • vocabulaire dénotatif et connotatif: <ul style="list-style-type: none"> - amélioratif: pleine confiance, clairement, - péjoratif: se frotter à l'ogre belge, malheureuse. • emploi des subordonnées circonstancielle (alors que) et relative adjectivale (qui). • ponctuation expressive: emploi de parenthèses • temps verbaux: présent et futur simple 	<ul style="list-style-type: none"> • pronoms personnels sujets : je - on - nous (implication de l'interlocuteur) • verbes modalisateurs : refuser, éprouver, exiger. • vocabulaire dénotatif et connotatif: <ul style="list-style-type: none"> - négatif : grave, honte, dégoût, colère, très, si. • emploi des subordonnées circonstancielle (alors que, puisque) relatives adjectivales déterminatives (que, qui). • ponctuation expressive : question rhétorique et emploi de parenthèses • temps verbaux : présent, passé composé et conditionnel.
<p>Stratégie argumentative: implicite d'ordre (inter)culturel démontrant la rivalité historique de deux pays.</p>	<p>Stratégie argumentative: rapprochement de la situation pénible de l'écrivain au contexte de la coupe du monde.</p>

L'observation minutieuse des extraits choisis nous a permis, d'une part, de montrer que le *dictum* aussi bien que le *modus* s'avèrent des notions consubstantielles, indispensables à la production de n'importe quel énoncé. D'autre part, nous avons pu constater comment le *dictum* a été modifié et le sens du message a considérablement changé grâce au *modus* ou opérateur de modalités.

Les modalités dans le texte argumentatif

Dans un texte argumentatif, l'auteur exprime son opinion sur un sujet et tente de faire partager son point de vue à un interlocuteur. Pour cela, il expose ses arguments, c'est à dire des idées qui lui permettent de démontrer sa thèse. Aussi le texte argumentatif est-il énoncé ancré dans la situation d'énonciation: le locuteur devient un acteur engagé dans le développement de son raisonnement et pour ce faire, il fait appel à des modalisateurs qui expriment sa position subjective par rapport au sujet en question.

A la différence du texte scientifique où les procédés de modalisation sont moins fréquents, le texte argumentatif se sert d'une panoplie d'énoncés fortement modalisés. En effet, la présence du *modus* dans les énoncés est donc plus forte et plus marquée dans le développement des arguments proposés. Pour illustrer l'écart entre les deux typologies textuelles, analysons de près les exemples ci-dessous.

énoncé texte scientifique	énoncé texte argumentatif
<p>Lors de la formation du placenta, certains vaisseaux font communiquer les deux circulations sanguines foetales (anastomoses). Normalement, les foetus partagent équitablement le placenta. Cependant, il arrive que ces anastomoses déséquilibrent l'hémodynamique foetale (figure 2).^{8,9} Le syndrome transfuseur-transfusé complique 10 à 15% des grossesses gémellaires monochoriales.¹⁰ Le foetus dit «donneur» va alors envoyer une grande partie de son volume sanguin vers son jumeau dit «receveur»</p> <p>https://www.revmed.ch/RMS/2013/RMS-N-403/Therapie-foetale-la-chirurgie-avant-la-naissance</p>	<p>C'est avec stupéfaction que de nombreux espagnols ont appris le projet de leur gouvernement de réviser la loi sur l'interruption volontaire de grossesse et d'interdire les avortements en cas de malformations du foetus nous apprend Le Figaro.fr. C'est le ministre de la justice, Alberto Ruiz Gallardon, qui a annoncé ce projet dernièrement en déclarant notamment ceci au journal <i>La Razon</i> : "<i>Je ne comprends pas que l'on ne protège pas l'enfant conçu, que l'on permette l'avortement parce qu'il souffre d'un handicap ou d'une malformation</i>".</p> <p>http://www.magicmaman.com/,espagne-l-ivg-en-cas-de-malformation-du-foetus-bientot-interdite,2224,2164058.asp</p>

Ce petit échantillon souligne de prime abord les différences entre ces deux typologies textuelles. Dans le texte scientifique choisi, on utilise de préférence des marqueurs de modalité à distance. Vocabulaire dénotatif, termes monosémiques, lexique plus spécialisé, tournures impersonnelles, contenu plutôt neutre et descriptif, autant d'éléments repérés dans cet extrait qui révèlent une présence moins évidente du locuteur et une importance plus marquée du *dictum* et du message transmis. En revanche, dans le texte argumentatif proposé, on y observe des marqueurs de modalité engagée tels que vocabulaire connotatif, phrases emphatiques, appel à la citation d'autorité, marques énonciatives (pronoms personnel "nous") qui mettent en évidence la présence explicite du locuteur et une centration incontestable sur le *modus*.

Démarche pédagogique

Nous proposons pour l'exploitation du document choisi une démarche pédagogique comportant plusieurs étapes: avant lecture, lecture et après lecture.

ÉTAPE	ACTIVITÉS
AVANT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Différentes propositions de mise en route. 2. Analyse des éléments paratextuels pour une mise en situation. 3. Élaboration des hypothèses sur le contenu des textes.
PENDANT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture: <ol style="list-style-type: none"> a. la compréhension globale. b. la compréhension fine et sélective 2. Argumentation: <ol style="list-style-type: none"> a. repérage des arguments / contre-arguments b. analyse des marqueurs de modalité <ol style="list-style-type: none"> i. types de modalités: présence du locuteur ii. classement morphosyntaxique et sémantique iii. importance du <i>modus</i> et modification du <i>dictum</i>
APRÈS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prolongement: <ol style="list-style-type: none"> a. propositions visant la production orale ou écrite: <ol style="list-style-type: none"> i. prise de position: <ol style="list-style-type: none"> 1. rédaction d'un texte écrit. 2. participation à un débat

Les activités proposées ci-dessus s'inscrivent dans une démarche actionnelle et sont guidées par des consignes claires et stratégiques. Elles exigent une participation active de la part des étudiants et les invitent à une réelle dynamique d'échange tout en favorisant chez eux l'apprentissage réflexif. Dans le cas particulier de l'argumentation, l'accent est mis sur le repérage de la subjectivité explicite et implicite du locuteur qui dévoile son véritable point de vue et son intention de convaincre les interlocuteurs.

Nous présenterons par la suite une fiche pédagogique où le schéma suggéré est illustré.

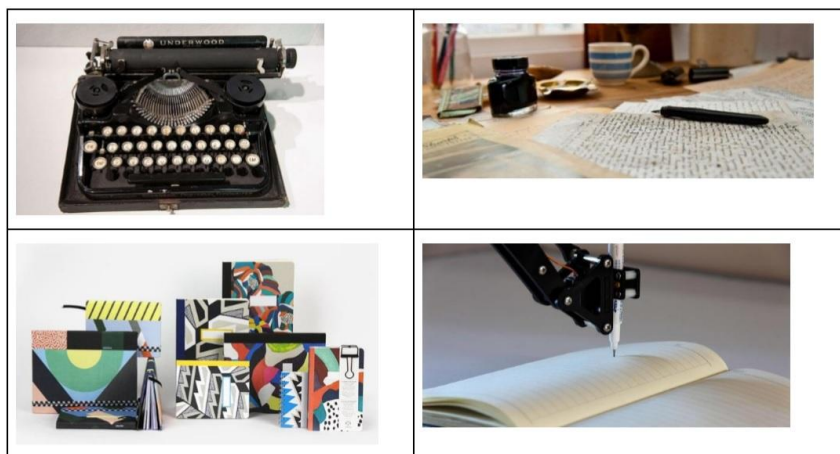
AVANT LECTURE

Tout en s'éloignant du modèle canonique de l'argumentation, le texte choisi construit des arguments, analyse et remet en question des idées et s'inscrit donc, dans ce sens, dans la lignée des textes dont la séquence dominante est argumentative.

L'écrit contre-attaque est un article tiré du quotidien en ligne *Le Nouvel Obs*³ où l'on plaide pour la résistance de l'écriture manuscrite dans un monde numérique. Ce sujet d'actualité suscite la polémique dans une société contemporaine où cette pratique devient de moins en moins plébiscitée par les nouvelles générations.

1. Mise en route

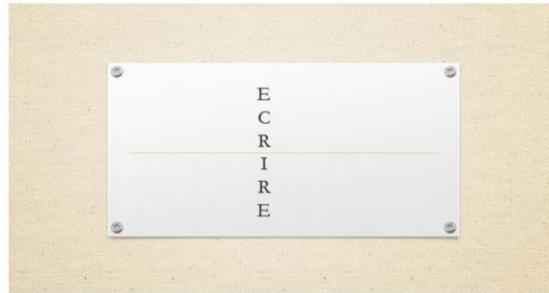
a. Observez les photos ci-dessous et créez un réseau lexical autour des mots suggérés par les images.



3 <https://o.nouvelobs.com/lifestyle/20170915.OBS4726/l-ecrit-contre-attaque.html>

b. A partir de ces images, pouvez-vous faire des hypothèses sur le contenu du texte?

2. Travail sur les représentations de l'écriture



2.1. Complétez l'acrostiche à l'aide d'un verbe, d'un nom ou d'un adjectif. Puis, élaborez à partir de ces mots-là votre propre définition d'écriture.

2.2. Dans quels domaines de votre vie quotidienne l'écriture est-elle une pratique courante?

LECTURE

1. Compréhension des écrits

a. Lisez attentivement le texte ci-dessus et répondez aux questions.

- De quel type d'article s'agit-il?
- Quel est le sujet abordé?
- Choisissez 5 mots pivots pour résumer l'article.

b. Relisez attentivement le texte et à partir du contexte et du cotexte, expliquez les affirmations ci-dessous:

- En 2017, écrire une lettre est devenu un acte valorisant. Voir un acte de résistance.
- "L'écrit contre la Trumpisation du monde".
- L'écrit est devenu un luxe.
- ...sans vouloir se prendre pour Rimbaud ou Sartre, bien écrire, ça s'apprend.
- La qualité et l'esthétique ultra-chic s'affichent comme nouveaux petits plaisirs face au tout-digital.

2. Analyse et stratégies argumentatives

- Que veut démontrer l’auteur dans son texte? Retrouvez la thèse.
- Quels sont les arguments avancés par l’auteur pour étayer sa thèse?
- Pensez-vous que l’énonciateur manifeste une distance ou un engagement par rapport au sujet? Justifiez votre réponse.
- L’émetteur fait-il appel à d’autres voix pour persuader ou convaincre les interlocuteurs? Lesquelles?
- Relevez les marques de modalisation dont l’auteur se sert pour soutenir sa thèse. Cochez ceux qui se trouvent dans ce document. Justifiez votre réponse à l’aide des exemples tirés du texte:

	Marqueurs de modalité	Exemples
	Vocabulaire connotatif	
	Marques énonciatives	
	Divers types et formes de phrase	
	Ponctuation expressive	
	Procédés typographiques	
	Temps et modes verbaux	
	Registre de langue	
	Figures de style	
	Appel à la citation d’autorité	
	Marqueurs de relation logique	
	Autres	

- Comment le *modus* (opérateur de modalité) modifie-t-il le *dictum* (contenu représenté ou propositionnel)?

APRES LECTURE

Production écrite:

Êtes-vous d’accord avec les idées exprimées dans cet article ? Élaborez votre réponse à partir d’un texte cohérent et bien structuré pour justifier votre point de vue. (250 mots)

Pas à suivre pour élaborer votre texte

- 1- Trouver des idées (liste- remue-méninges- réseau...)
- 2- Elaborer un plan du texte (thèse, arguments, conclusion)
- 3- Organiser les paragraphes:
 - a. Thème unique/paragraphes en deux parties/autres paragraphes
 - b. Ordre d'importance/ordre de préférence
 - c. Cohésion
 - d. Modes de développement: généraliser/ définir/ classer/ analyser/comparer/ faire des analogies/ donner des exemples et illustrer/ modaliser.

Production orale:

Voici une liste des thèmes concernant l'écriture:

- écriture numérique
- écriture inclusive
- écriture citadine
- écriture académique
- écriture littéraire

Choisissez celui que vous aimez le plus et préparez un exposé à partir de la grille SORA qui vous aidera à classer vos idées et à bien organiser votre travail.

- S comme situation: situer le sujet dans le contexte, le définir
- O comme observation: déterminer les aspects du thème / problème
- R comme réflexion: analyser le cas proposé
- A comme action: proposer des solutions, des actions à entreprendre

Conclusion

En guise de conclusion, nous avons pu constater tout au long de notre travail - aperçu théorique, exemples choisis et fiche pédagogique proposée- que le texte argumentatif comme bien l'affirme Adam (2005:104)

«vise à intervenir sur les opinions, attitudes, ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé appuyé selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raison)».

Distant ou engagé, implicite ou explicite, le locuteur joue donc un rôle fondamental au moment de soutenir sa thèse et déployer ses arguments.

Tel que nous l'avons précisé auparavant, c'est par le biais de la modalisation que le locuteur se manifeste et exprime clairement sa subjectivité. En effet, il se sert d'une panoplie de marqueurs de modalité pour défendre son point de vue et pour modifier le *dictum*.

La démarche pédagogique présentée nous a permis de transférer le cadre théorique de l'argumentation à des propositions pratiques concrètes. Grâce aux tâches suggérées, les étudiants ont pris conscience de la fonction discursive du texte argumentatif et de l'importance de l'utilisation des stratégies argumentatives.

Pour finir, laissons la parole à Bally qui synthétise dans cette citation l'importance des modalités dans les énoncés:

La modalité est l'âme de la phrase (Bally)

Références bibliographiques

- Adam, J.M.** (2005), *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 2e édition, coll. "Fac-Linguistique", Armand Colin.
- Bally, C.** (1965), *Linguistique générale et linguistique française*, Francke, Verlag, Berne 4e éd.
- Büyükgüzel, S.** «Modalité et subjectivité: regard et positionnement du locuteur». Synergie Turquie n° 4, Université Hacettepe (Ankara) – 2011. P. 132. Disponible sur: <https://gerflint.fr/Base/Turquie4/buyukguzel.pdf> - Récupéré le 03 janvier 2018.
- Charaudeau, P.** (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- Gosselin, L.** (2005) *Temporalité et modalité*, Duculot Louvain, Champs Linguistiques.
- Vignaux, G.** (2004). Une approche cognitive de l'argumentation. Dans Doury, M. et Moirand S. (éd.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation* (p. 103-124). Paris, France: Presses Sorbonne Nouvelle.

Travailler l'écriture créative en classe de FLE

JULIA FUCEK¹

Julia.fucek@bue.edu.ar

IES en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández»

Écoles publiques dépendant du GCBA

Résumé

Ce travail de recherche théorique à visée didactique se propose d'analyser la compétence de production écrite créative. L'accomplissement d'une telle tâche met en fonctionnement différents savoir-faire complexes qui concernent non seulement la planification, mise en texte et révision que tout scripteur doit faire au moment de la rédaction, mais aussi un certain travail sur l'objet d'apprentissage: la langue. L'expérience de l'écriture créative réunit en elle-même tous les aspects de l'apprentissage de la langue, mis à disposition pour résoudre le problème d'écriture. C'est une invitation à la créativité rare dans la classe de langue étrangère. Comment guider les élèves tout au long du processus d'écriture? Comment favoriser leur créativité? Telles sont les questions qui orientent ce travail.

Mots-clés: Processus rédactionnel / Savoir écrire / Écriture créative

1 Professeur en français (IESLV Juan Ramón Fernández, 2012). Étudiante en Master en Sciences Sociales orientées à l'éducation par Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Professeur de Langue Française I et II du niveau supérieur au Traductorat de l'institut Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández». Professeur au niveau universitaire à FCEyE, Universidad del Salvador. Professeur du niveau primaire et secondaire dans des établissements publics de la ville de Buenos Aires.

1. Le processus d'écriture en langue étrangère

«Comment faire pour que les étudiants arrivent à écrire en cours?». Le manque de bibliographie spécifique rend cette question difficile à répondre. Certes, on pourrait trouver parmi les méthodes Français Langue Étrangère (FLE) certaines qui abordent des textes littéraires authentiques ou qui proposent des activités d'écriture créative mais le contexte d'un cours de Langue Française dans l'enseignement supérieur n'est pas celui d'un cours de FLE avancé. Par ailleurs, si nous entrons dans le domaine de la **didactique de l'écriture**, nous confirmerons qu'elle est souvent associée à **l'écriture scolaire** en Français Langue Maternelle (FLM) ce qui exige de la part du professeur de FLE une transposition pédagogique des ressources ou des techniques pour les adapter au contexte d'enseignement qui est le nôtre. Pour favoriser une réflexion sur l'écriture en langue étrangère, ce travail se nourrit alors de différentes perspectives.

Selon Jean-François Halté, le Savoir Écrire implique plusieurs savoir-faire et ne peut pas être réduit à l'une quelconque de ces composantes, c'est-à-dire le savoir écrire n'est pas seulement savoir raconter ou décrire, ni savoir construire un plan. Le Savoir Écrire met en relation tous ces savoir-faire spécifiques et de natures différentes. Pour écrire, on a besoin de toutes ces composantes puisqu'elles sont indissociables, selon l'explique l'auteur, «on ne peut séparer 'raconter' de 'construire et enchaîner de phrases'» (1989, p.4). Chaque savoir-faire qui entre en jeu dans l'écriture est à la fois un savoir complexe. Le savoir écrire se caractérise alors par une complexité mais aussi par le fait qu'il peut évoluer et s'améliorer ou, au contraire, il peut décliner.

C'est à cause de cette complexité que Jean-François Halté va définir le savoir écrire comme un *méta savoir-faire cognitif*, du point de vue qu'il organise une quantité de savoir-faire, à la fois spécifiques et complexes, disponibles chez le scripteur orienté par son projet d'écriture. Le savoir écrire ne suppose pas uniquement la mise en place de savoir-faire procéduraux, mais aussi des connaissances ou des savoirs dits déclaratifs ou contextuels.

De la définition du Savoir Écrire, il nous intéresse particulièrement le trait de la créativité. Selon l'auteur, le processus d'écriture est à chaque fois inédit pour le scripteur. «Apprendre à écrire, c'est apprendre à innover» (Halté:1989, p.8), ainsi chaque tâche d'écriture est nouvelle car elle représente de nouvelles problématiques et elle implique différents savoir-faire déjà acquis.

La tâche d'écriture est conçue comme un problème que les apprenants doivent résoudre et pour qu'ils arrivent à le faire, la définition du problème doit être claire

et soigneusement délimitée. Le rôle de l'enseignant est de mettre en place des situations problématiques motivantes et de gérer les productions. Nous distinguons deux types de savoir-faire qui entrent en jeu au moment de l'écriture: les savoir-faire procéduraux et les savoir-faire déclaratifs. Les premiers font référence à un «savoir comment», c'est-à-dire savoir écrire, savoir se relire, savoir construire un plan; les deuxièmes à un «savoir que», par exemple, savoir quels sont les types textuels ou savoir que la nouvelle a une telle structure. Les connaissances et savoir-faire déclaratifs seront didactisés par le professeur, notamment au moyen d'activités de repérage ou de compréhension écrite. Ces connaissances sont vérifiables au moyen d'une évaluation; cela dit, elles ont un rôle secondaire dans le savoir écrire et ne garantissent pas le résultat adéquat d'une tâche d'écriture. En ce qui concerne les savoir-faire procéduraux, ils sont difficiles à enseigner car c'est l'élève qui les actualise au moment de l'écriture. C'est par ce caractère «pratique» des savoir-faire procéduraux que les activités prescripturales s'avèrent fondamentales dans le processus d'acquisition du savoir écrire. Grâce à ce type d'activités l'élève s'approprie progressivement les connaissances procédurales et s'entraîne à résoudre des problèmes d'écriture.

Pour comprendre quels sont les processus mis en oeuvre quand un étudiant entame un tel projet d'écriture, plusieurs auteurs (notamment Charolles, 1986; Halté, 1989; Hidden, 2013) font référence aux différents modèles de processus rédactionnels conçus dans le domaine de la psychologie. On retiendra celui de Hayes et Flower (1980) cité par Hidden (2013, p.32): selon ce modèle, le processus de rédaction comprendrait trois composantes: la tâche, c'est-à-dire la consigne d'écriture; la mémoire à long terme, où le scripteur peut retrouver différentes connaissances relatives au texte et nécessaires pour la rédaction, et finalement le processus d'écriture. Ce dernier est subdivisé en trois «étapes» qui ne sont pas successives:

- Pour la **planification**, le scripteur doit faire une sélection de connaissances et d'informations disponibles dans la mémoire à long terme, pertinentes pour la tâche. Du point de vue cognitif, cette étape est très coûteuse.

- La **mise en texte** fait intervenir des savoir-faire et des connaissances très variées et situées à trois niveaux différents: local (lexique, morphologie, orthographe), intermédiaire (ponctuation, gestion de temps verbaux, choix des indicateurs temporels) et global (organisation rhétorique, mise en page, division en paragraphes).

- La **révision** est difficile de réaliser avec succès. Les erreurs locales, faciles à repérer, peuvent cacher d'autres erreurs plus graves. Selon les recherches, il est plus facile de détecter les erreurs dans un texte d'autrui que dans son propre texte.

Au moment de la rédaction, les connaissances linguistiques et les compétences rédactionnelles sont mises en jeu. Ces dernières –planification, organisation, entre autres- ne sont cependant pas associées à une langue donnée. Selon l'explicite Hidden (2013), pour que le scripteur puisse s'appuyer sur ses compétences rédactionnelles déjà acquises, il faut qu'il maîtrise à un certain niveau les compétences linguistiques en L2. Le fait de gérer de nombreux processus de différentes natures simultanément provoque chez le scripteur une situation de surcharge cognitive - facilement identifiable chez les scripteurs moins expérimentés.

En va-t-il de même pour l'écriture en langue étrangère? Hidden (2013, p.34) explique que, même si les processus peuvent être plus coûteux en L2 qu'en L1, ils sont essentiellement de la même nature. Les différences seront plutôt *quantitatives*. En ce qui concerne la planification, le scripteur en langue étrangère planifie à un niveau moins avancé, d'une phrase à l'autre, ce qui donne un brouillon plus près d'un texte complet que d'une organisation d'idées et qui sera traduit dans un texte moins bien construit. Cela est une conséquence d'un grand souci de la formulation des idées au détriment de la structure ou de la cohérence et la cohésion du texte. Pour la révision, c'est aussi le niveau local qui prévaut: le scripteur corrige la grammaire ou l'orthographe, mais il ignore les «dysfonctionnements» qui affectent la structure du texte.

2. L'écriture créative en langue étrangère

Dans son mémoire de Master 2, Olivier Mouginot (2014) cherche à déterminer la place de l'écriture créative en classe de FLE. L'auteur va se nourrir des réflexions dans le champ du Français Langue Maternelle et celui de l'atelier d'écriture (hors institution formelle) en particulierisant le principe didactique de l'écriture créative en classe de FLE : la *rénonciation*. Une dynamique rénonciative encouragerait l'apprenant à devenir sujet en Langue Étrangère, car il pourrait entendre sa voix en français au moyen «*d'activités d'écoute, d'appropriation ou de réécriture des subjectivations à l'oeuvre dans un texte littéraire*» (2014, p.8). Selon la thèse de l'auteur, une dynamique rénonciative comprend l'expérience littéraire en classe au-delà des explications ou des interprétations des textes, car elle suppose un travail d'articulation entre la voix de l'auteur et la voix de l'apprenant. L'étudiant s'approprie, reformule ou prolonge la voix de l'auteur en réalisant des activités rénonciatives aux antipodes des activités d'imitation.

Pour sa proposition, l'auteur de cette recherche rapproche l'écriture créative de la littérature en classe de FLE et analyse les ensembles de méthodes les plus utilisés (comme Alter Ego et Rond-Point) pour constater que les activités d'écriture créative sont peu nombreuses, qu'elles sont généralement associées à des objectifs culturels ou langagiers, c'est-à-dire qu'elles n'existent pas pour elles-mêmes, d'autant plus qu'elles sont instrumentalisées au service d'une phase de réemploi ou d'appropriation d'un savoir-faire ou un savoir donné, souvent dans l'absence de fondement didactique. En conclusion, rien ne montre que les concepteurs de ces outils pédagogiques se nourrissent des techniques des ateliers d'écriture ou de la didactique du FLM pour présenter une séquence longue d'écriture créative.

Pour pousser plus loin son analyse, Mougnot réfère au CECR et observe que le texte littéraire apparaît dans ce document à partir du niveau B2, comme objet de la compréhension écrite. De surcroît, l'auteur explique que

«si l'importance de la littérature dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est affirmée par le CECR, rien n'est dit précisément quant au rôle exact assigné au document littéraire ou quant aux démarches méthodologiques à privilégier en matière d'enseignement de la littérature» (2014, p.13).

Pour sa part, Hidden (2013) remarque l'importance qu'accorde le CECR à l'utilisation poétique, esthétique et ludique de la langue.

Même si le CECR ne nous concerne pas directement, les cours donnés dans plusieurs institutions de la ville de Buenos Aires sont influencés par ce document et par les méthodes éditées en France qui s'en inspirent pour leurs progressions et sélections de contenus linguistiques et culturels. Il serait intéressant d'observer maintenant ce qui se passe dans notre propre *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* (2001, GCBA), pour y analyser le statut de la littérature et de l'écriture créative. Nous regrettons de constater que l'écriture créative ne fait pas partie des objectifs d'enseignement-apprentissage. Néanmoins, la lecture et la littérature sont présentes dès le premier niveau. Un des savoir-faire (*quehaceres*) de lecture en langue étrangère est justement «s'approcher de la valeur esthétique des textes littéraires». Même si l'écriture créative n'est pas un objectif en soi-même, nous observons que «Le monde de l'imagination et de la créativité» est un des domaines d'expérience dans lequel l'enseignement du FLE est encadré. Nous estimons donc qu'il ne serait pas impossible de trouver des professeurs qui travaillent l'écriture créative en classe, mais cela pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

En ce qui concerne la formation de professeurs en FLE à l'institut "Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández", nous constatons une absence: l'écriture créative y est très peu fréquente. Nous considérons l'expérience de l'écriture créative comme une occasion de devenir sujet en langue étrangère, de trouver sa voix pour communiquer autrement, de transmettre des émotions et des sentiments qui n'ont pas normalement de place dans la quotidienneté académique. L'écriture créative implique l'étudiant d'une manière très directe, elle représente donc un outil pour l'acquisition de connaissances significatives.

3. Comment favoriser l'écriture créative en classe de FLE

Comme nous l'avons expliqué avant, la tâche d'écriture présente un problème que l'étudiant doit résoudre. Dans cette conception, Halté insiste sur la formulation des consignes:

«Une formulation de problèmes est réussie quand les données sont toutes repérées et que l'obstacle est soigneusement délimité et identifié. Nombre d'exercices classiques relevant du prescriptif peuvent se prêter à ces exigences» (p.11).

Les activités dites «prescriptives» qui rapprochent l'élève de la résolution de problèmes déterminés. Ainsi, la remise en ordre d'un texte, selon le découpage que le professeur aura fait à l'avance, peut insister sur différents aspects, notamment la connexion d'un texte, l'orientation des arguments, l'ordre des événements ou le rapport description/narration; si on propose d'insérer des morceaux de textes, de mettre en ordre un texte, de continuer une narration pour arriver à la fin, d'ajouter des descriptions on impose alors aux élèves un travail de lecture/écriture pour résoudre un problème donné et contextualisé qui leur permettra aussi de (re)connaître les données textuelles. Les activités prescriptives contribuent à guider les élèves dans le processus de transformation en sujet écrivant. C'est ce type d'activités qui rendra possible l'acquisition des savoir-faire procéduraux et qui permettra de mettre en jeu les connaissances déclaratives.

Marie-Odile Hidden (2013) présente des implications didactiques à prendre en compte si on admet que le scripteur en L2 se trouve en situation de surcharge cognitive. C'est dans cette perspective que l'auteur suggère de préparer les élèves aux différentes étapes:

- Entraîner à la planification: cela veut dire entraîner à la recherche d'idées et à l'organisation des idées; découvrir le plan des textes déjà écrits, rédiger à partir des plans élaborés par quelqu'un d'autre.

- Entraîner à la génération de texte: comme on a déjà expliqué, l'apprenant se concentre souvent sur les aspects locaux de la mise en texte, d'où l'intérêt de l'enseignant à focaliser sur les aspects globaux comme la cohésion et la séparation en paragraphes.

- Entraîner à la révision: fondamentale pour favoriser la réflexion sur l'erreur, la révision et la relecture sont des pratiques que l'on juge fondamentales pour les apprenants, Nous conseillons de prévoir une grille d'évaluation pour les apprenants, de faire une correction/réflexion en groupe sur leurs erreurs, de faire relire les textes des camarades ou de relire un texte en groupe. La relecture des productions est une occasion privilégiée pour faire prendre conscience aux élèves des stratégies mises en place pour la résolution du problème d'écriture. Non seulement elle permettra la réflexion sur l'erreur, mais elle rendra possible aussi une révision au niveau global: elle permet de s'interroger sur la pertinence des choix opérés et les savoir-faire procéduraux mis en jeu au moment de l'écriture.

Si l'étape de planification est coûteuse en elle-même, elle le sera davantage pour ce qui est de l'écriture créative. Hidden nous rappelle qu'

«en imposant des contraintes formelles, on veut stimuler l'inventivité de l'auteur qui devra mobiliser toutes ses ressources pour résoudre le problème textuel» (2013, p. 94).

Cette technique est importée des ateliers d'écriture et c'est aussi l'avis de Mi-reille Pochard, qui -dans son livre «Écrire une nouvelle et se faire publier» (2009)- suggère d'utiliser des nouvelles comme point de départ,

«c'est le principe de l'OuLiPo: l'utilisation de structures contraignantes génère l'inspiration et libère l'imagination» (p.8).

Nous voudrions ajouter ce que F. Debyser (cité par Hidden, 2013, p.95) appelle «les conditions favorables à un bon exercice de la créativité», à savoir: le travail de groupe, la mise en commun et le partage d'idées, le climat détendu et l'absence de censures, afin que les apprenants ne craignent pas d'être jugés par les autres. La classe de langue en général se veut un endroit privilégié pour la créativité: nous savons combien d'efforts les professeurs font dans le but de créer une ambiance de confiance et de chasser la peur de l'erreur.

Certes, il est important de veiller à ce que tous les apprenants de notre classe aient le moment de s'exprimer et ainsi retrouver leur voix en langue étrangère. Nous, en tant que professeurs, nous pouvons favoriser les conditions de la créativité en fournissant des activités de types variés qui engageront plus ou moins chaque apprenant, ayant toujours à l'esprit l'idée de tous les engager. Voilà pourquoi il nous semble intéressant de varier les supports pour les motiver à écrire.

Nous proposons, donc, différents types de déclencheurs d'écriture créative qui peuvent être au service de la mise en pratique de n'importe quel savoir-faire linguistique:

- Écrire à partir d'un fait divers: cette activité est intéressante car, en général, le fait divers nous offre «un schéma actantiel» et «des protagonistes». On peut proposer un narrateur omniscient, ou faire adopter le point de vue d'un des personnages.
- Écrire à partir d'une photo, d'une image, d'une illustration: ce type de déclencheur exige un oeil entraîné. Il faut vraiment travailler l'image avant de demander la tâche d'écriture. L'intérêt des images est de faire ressortir le vocabulaire de la description, les couleurs, les formes...
- Écrire à partir de chansons: ce déclencheur est moins conventionnel. On peut demander d'intégrer les paroles au récit, ou d'écrire à partir d'une strophe de la chanson, ou bien -et cela va dépendre de la chanson que nous avons choisie- de raconter la même histoire, voire de transmettre les mêmes sentiments sous la forme d'un texte de type narratif.
- Écrire à partir d'une scène de cinéma: ce déclencheur convoque plusieurs sens en même temps. Faire écrire à partir d'une scène de cinéma est intéressant puisque cela permet aux étudiants de *voir* les personnages, les décors, les lieux. Certes, nous devons délimiter les contraintes d'écriture selon le savoir-faire sur lequel nous voulons focaliser, mais il est vrai que la scène de cinéma est très riche comme déclencheur pour entraîner les apprenants à la narration.

Pour conclure, nous considérons que l'écriture créative en FLE représente un atout incontournable pour la classe de langue étrangère, car elle permet aux étudiants d'entendre leur voix en langue étrangère. L'écriture créative éveille l'apprenant à la maîtrise de tous les aspects d'une langue- la sonorité des mots, l'organisation morphologique, syntaxique, textuelle, l'expression détaillée du sens, la volonté de communiquer une sensation- dans l'intention de créer une impression

chez le lecteur, de narrer, de décrire, de transmettre une idée dont il est le concepteur. Avec des propositions d'écriture créative, nous ferons ressortir les différences entre les apprenants -au détriment de l'idée de réponse unique- pour les aider à (re)trouver leur voix, unique et originale, mais surtout un style sculpté consciemment à l'aide des ressources disponibles

Bibliographie

- Hidden, M-O.** *Pratiques d'écriture Apprendre à rédiger en langue étrangère*, Hachette FLE, 2013.
- Halté, J-F.** *Savoir Écrire – Savoir-Faire*, in : Revue Pratiques N°61, 1989
- Mouginot, O.** *L'atelier d'écriture créative en didactique du Français Langue Étrangère*, Mémoire de Master 2 en Didactique du français et des langues, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 2013-2014
- Pochard, M.** *Écrire une nouvelle et se faire publier*, Eyrolles, 2009.
- Timbal- Duclaux, L.** *Le travail du style littéraire*, Écrire Aujourd'hui, 1997.
- Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras**, *Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*, 2001.

L'évaluation de la compréhension textuelle: quelques remarques réalisées face au non-respect des consignes

NOELIA LUZAR¹

nluzar@hotmail.com

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, UBA, I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", I.S.P. "Joaquín V. González".

AGUSTINA PEÑA PEREIRA²

agustinappa@gmail.com

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", Instituto Libre de Segunda Enseñanza.

Résumé

À partir des résultats aux évaluations CLE 2017 et 2018 on a constaté un écart entre les réponses attendues et les réponses élaborées par les candidats, réponses parfois inopinées. Pourtant, d'autres réponses répondaient à la consigne et présentaient, de surcroît, un degré considérable d'engagement dans leur formulation. Nous avons donc essayé de déceler les causes à ces phénomènes, d'une part, au sein de la perspective actionnelle et de l'empreinte qu'elle a pu laisser auprès des candidats dans leur parcours d'acquisition-apprentissage en FLE. De l'autre, ces causes pourraient être liées aux caractéristiques du public adolescent de 15-17 ans qui ne répond plus à l'imaginaire adolescent auprès duquel nous nous sommes formées.

Mots-clés: Évaluation / Compréhension textuelle / Non-respect des consignes / Adolescence / Perspective actionnelle

1 Professeure de français (IES en Lenguas Vivas "J.R. Fernández") et psychologue (UBA). DEA en Sciences du Langage à Paris X-Nanterre. Professeure de Didactique du Français Langue et Culture Étrangère à l'ISP "J.V. González" et à l'IES en Lenguas Vivas «J.R. Fernández». Responsable de Français des Certifications CLE, au Ministère d'Éducation de la Ciudad de Buenos Aires. Professeure de français à la Faculté de Psychologie, UBA (FOS). Professeure de français (FOS) au Ministère des Affaires Étrangères (ISEN). Plusieurs publications dans le domaine de la Didactique et de la Psychanalyse.

2 Professeure de français diplômée à l'I.E.S. en Lenguas Vivas «J.R.F.» à Buenos Aires; professeure de français à l'I.L.S.E. depuis 2014 et à l'E.S.C. «Carlos Pellegrini» depuis 2017; professeure de Langue Française V et VI au Traductorat de Français et de Langue Française IV au Professorat de Français de l'I.E.S.L.V. «J.R.F.» et responsable d'examen CLE au Ministère de l'Éducation.

Introduction

Le présent travail a comme but l'analyse des résultats obtenus aux évaluations des Certifications en Langues Étrangères menées dans la ville de Buenos Aires durant les séances 2017 et 2018, spécifiquement ceux de l'épreuve de Compréhension de Textes. Rappelons que ces examens s'adressent à tous les étudiants inscrits à l'école primaire ou secondaire de la ville de Buenos Aires qui décident de s'y présenter. Cette épreuve a été conçue, en particulier, pour une population de l'école secondaire ayant suivi un cursus focalisé en compréhension de textes d'environ deux ans. Exclusivement centré sur la compréhension écrite, cet examen est constitué de textes en français accompagnés de questions fermées –option binaire ou à choix multiple– et de questions ouvertes rédigées en espagnol, à répondre en espagnol.

Au cours des dernières années, on a pu observer un phénomène qui nous a interpellées: certains étudiants ne respectaient pas la consigne: au lieu de répondre ce que l'auteur du texte exprimait, ils donnaient leur propre avis. Nous avons donc analysé ce phénomène en essayant d'en déceler ses possibles causes.

I. Cadre théorique

Partant du *Diseño Curricular para las lenguas adicionales de la Ciudad de Buenos Aires* (2015), on conçoit que l'apprentissage de langues supplémentaires [adicionales] permet le développement des capacités communicatives des étudiants; l'un des objectifs de l'enseignement de langues étrangères s'avère l'utilisation de la langue supplémentaire en interactions propres aux contextes d'échange social et scolaire, tant dans la production de textes oraux que dans celle de textes écrits.

En ce qui concerne l'évaluation, le *Diseño Curricular...* la conçoit comme «une évaluation ancrée en contextes communicatifs qui produira le besoin d'évaluer la langue en usage [en uso]», privilégiant essentiellement la participation dans une situation communicative.

À ce sujet, reprenons la conception de Claire Bourguignon (2010) qui affirme que

«l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble

de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement».

On comprend fort bien pourquoi la participation en classe et le besoin de communiquer et d'exprimer l'opinion personnelle sur un sujet constituent une pratique courante pour nos candidats. La question se pose, alors, d'examiner comment évaluer la compréhension écrite. Comment évaluer la capacité de reconnaître la voix d'un autre et de la reformuler pour rendre compte du processus de compréhension d'un texte?

Corpus

Nous avons pris comme objet d'étude des réponses aux examens de 2017 et 2018 de compréhension écrite du CLE (*Certificaciones en Lenguas Extranjeras*), organisés par le *Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires*.

- Questions ouvertes:

Pour l'examen de 2017, l'une des activités consistait à donner une réponse ouverte sur la définition de la francophonie à partir du texte que les candidats venaient de lire sur le sujet, c'est-à-dire : «Le terme 'francophonie' est apparu vers la fin du XIXe siècle pour décrire l'ensemble des personnes et des pays employant le français.». Cette question a eu un taux de réussite de 52,44%.

Les réponses de certains candidats nous ont particulièrement surprises. En effet, on a trouvé des réponses du genre: «es un método de estudio para poder aprender mejor la lengua materna y no olvidarla»; «es una lengua del siglo XIX»; «hay un concurso de lenguaje francés donde participan personas de lenguaje francés apesarde (sic.) su lenguaje, en el concurso suelen dominar las palabras de lenguas extranjeras de polonia, inglés, portugal»; «son aquellos que hablan el francés fuera de Francia. Ya sea como quieran usarlo. Algunos países lo usan con algunas palabras»; «es una Lengua como el francés, pero tiene sus propios cambios (palabras con otros significados)»; «es un lenguaje creado para comunicarse con personas que hablan francés»; «es la familia de cada palabra; que es el mismo significado, pero distinto modos (sic.)»; «es una manifestación para descubrir a las personas de

los países franceses», parmi d'autres, remarquablement éloignées de la définition de la francophonie présente dans le texte.

Par ailleurs, revenant sur la séance 2018, la question se rapportait à un texte sur le départ en vacances sans parents:

“En tu caso particular, ¿cuál sería el mejor consejo (de éstos que presenta el texto) que necesitarías para convencer a tu familia? ¿Por qué?”

Cette question a eu un taux de réussite de 79,45% et nous avons obtenu des réponses bien plus en accord avec le texte, où les candidats se sont véritablement investis dans leurs productions: «tomaría el consejo de que mi familia conozca a la gente con la que voy a viajar ya que cuando quiero salir me dejan solo si conocen a las personas con las que voy salir»; «mis padres ya conocen a mis amigas y saben lo organizada que soy. El último tema que necesitaría resolver es cómo pagar el viaje»; «los mantendría informados todo el tiempo (...) sé que estarían tranquilos sabiendo donde estoy». Réponses qui reprenaient certains conseils proposés par le texte.

Ces réponses dévoilent l'intérêt sur des thèmes qui interpellent les candidats mais aussi, et particulièrement, sur des questions qui les impliquent d'emblée: cette réponse interpelle le candidat et lui demande non seulement d'effectuer un choix personnel mais aussi de le réaliser en fonction de son vécu et de sa vie personnelle, d'où on pourrait inférer que le taux de réussite ait été fort élevé.

- Questions fermées:

En ce qui concerne les questions fermées de 2018, nous avons aussi observé des disparités entre le contenu des textes et les réponses des candidats.

La question numéro 3 a eu un taux de réussite de 49,32 % et se rapportait au premier texte de l'examen, intitulé «Quel est l'impact des réseaux sociaux sur le moral des jeunes?».

3)	L'alcool est aussi addictif que les réseaux sociaux
----	---

Cette question répond à la consigne suivante: «Vrai ou Faux? Coche (✓) la bonne option. Réponds toujours selon le texte» Nous voyons que, même si l'auteur énonçait au premier paragraphe du texte que «... des études récentes ont établi que

les réseaux sociaux étaient devenus chez les jeunes plus addictifs que l'alcool et la cigarette», plus de la moitié des candidats ont répondu, probablement, en fonction de leur opinion personnelle et non en fonction de ce qui était affiché dans le texte. Soulignons que la consigne de l'activité avait rappelé de répondre en fonction du contenu du texte...

Par ailleurs, la question numéro 6 de la même activité a eu un taux de réussite de 75,34%.

6)	Les chercheurs pensent que l'école doit intervenir pour aider les jeunes.
----	---

Nous en dégageons que, rédigée avec un présent de vérité générale assez percutant et portant sur un sujet de société actuel qui interpelle directement les candidats, la question numéro 3 leur a posé des inconvénients car ils ont dû affronter une énonciation catégorique qui va, sûrement, à l'encontre de leur opinion personnelle. Par contre, la question numéro 6 reliait explicitement les propos à un énonciateur présent dans le texte ce qui a pu rendre la tâche plus simple.

Analyse et hypothèses

Nous avons analysé le matériel obtenu à travers trois axes: langue étrangère et pratique de langue, motivation et identité et connaissances préalables.

Langue étrangère - pratique de langue

Encadré par le paradigme de la communication et surtout celui de l'interaction, l'enseignement des langues étrangères est actuellement conçu comme le développement de l'apprentissage et l'acquisition d'une langue-culture qui permettra à l'apprenant de communiquer et d'interagir avec un autre en langue étrangère. C'est effectivement dans cette perspective que l'appréhension de textes se réalise en classe: la compréhension écrite s'avère un moment privilégié de découverte d'autres perspectives et regards et une occasion d'exposer l'apprenant à la différence, à des faits suscitant en lui la parole, le poussant à verbaliser sa manière de percevoir et de comprendre la situation qui lui est proposée. Ainsi l'analyse de textes s'offre-t-elle comme une pratique de classe où les documents constituent des charnières vers le commentaire et l'expression de l'opinion personnelle.

Certes, les candidats aux Certifications en Langue Étrangère ont déjà été exposés, en règle générale, aux modèles d'examens qu'ils s'appêtent à passer. Pourtant, il se peut que le paradigme communicatif et/ou actionnel au sein duquel les candidats ont acquis la langue étrangère ait sillonné, justement, une approche communic'-actionnelle³ des textes en langue étrangère. Il est donc probable qu'au moment de répondre aux questions de l'évaluation, le candidat –inexorablement apprenant de langue étrangère- se heurte à la difficulté de scinder la perspective de l'énonciateur du texte de la sienne.

Motivation - identité

À ce phénomène s'ajoute le fait que les candidats à l'épreuve de la Compréhension de Textes sont adolescents et que l'adolescence se confirme comme l'une des étapes fondatrices de la construction identitaire. Dans cette période, les jeunes se retrouvent face au besoin pressant de bâtir une identité différente de celle de l'enfance, entre autres, à travers la stratégie de la verbalisation et la défense de l'opinion personnelle qui va souvent à l'encontre de celle des adultes, donc de ce que le texte leur propose.

L'adolescent souhaite se distinguer de ses propres parents et, en ce sens,

«prendre ses distances avec les valeurs acquises durant son enfance. Le jeune remet donc en cause ces dernières qui lui ont été imposées par la société, refusant d'être normé pour devenir à son tour normatif et, ainsi, élaborer ses propres règles (...). Il crée de nouveaux repères qui lui sont propres et développe ainsi que diffuse sa nouvelle identité au sein de son environnement» (Coslin, cité par Abraham, M. 2015).

Coslin, pour sa part, compare le jeune d'autrefois au jeune actuel: le premier trouvait, au sein de sa propre famille, des modèles, des valeurs et des principes de conduite; contrairement à l'adolescent de nos jours qui suit un chemin semblable à celui de ses prédécesseurs mais dans une société contestataire des valeurs et des principes qu'elle continue, paradoxalement, à proposer aux jeunes... Jeunes qui restent finalement livrés à eux-mêmes, donc à la dérive (Coslin, 2017:20).

Nous nous demandons, partant, comment respecter les consignes d'un examen au lieu de répondre à un sujet par l'opinion personnelle. Quelles stratégies

3 Le terme "communic'actionnel" appartient à Claire Bourguignon (2010).

développer pour interpeller l'apprenant tout en délimitant de manière précise l'information requise et différencier l'épreuve de compréhension de celle de production?

Connaissances préalables

En ce qui concerne l'intervention des connaissances préalables du lecteur à propos du «monde» présenté dans le texte, reprenant les recherches de Baudet et Denhiere (1992) Marc Souchon (1995) affirme qu'afin de faciliter la compréhension d'un texte écrit, on focalisera sur l'organisation des connaissances antérieures du lecteur qu'il faudra réactiver à partir des différents processus inférentiels.

C'est justement ce que les professeurs de FLE proposent souvent en cours: la réactivation de ces connaissances préalables du monde pour mieux comprendre le texte. Or, lorsque l'on évalue la compréhension textuelle, on évalue si les candidats ont saisi ce que l'auteur dit et nous avons trouvé qu'ils restent à mi-chemin entre leurs connaissances préalables et le discours de l'énonciateur. D'ailleurs, loin d'exprimer le contenu du texte, plusieurs candidats donnent leur avis sur le sujet omettant celui de l'auteur.

Il est donc possible d'entrevoir différentes causes: leur habitude d'exprimer leur point de vue sur tous les sujets en cours les empêche de saisir celui de l'énonciateur; ils n'ont pas l'habitude de bien lire les consignes –ou ils les oublient...–; ils n'ont pas compris l'avis de l'auteur et le remplacent par le leur; ils sont tellement interpellés par le sujet déclencheur qu'ils verbalisent leur perspective; il s'agit juste d'une stratégie pour répondre sans lire le texte en réduisant les efforts (face à une activité de production, la lecture se verrait délaissée). En fin de compte, au moment de l'examen, ils restent ancrés sur ces «connaissances préalables» sans réussir à effectuer ce «pas de plus» exigé par la consigne dans le dessein qu'ils parviennent à repérer les propos de l'auteur.

Nous ne négligeons pas que ce recours à des connaissances préalables s'institue comme un moyen extrêmement employé en FLE en tant qu'étape intermédiaire précédant la construction du sens du texte et comme un véhicule essentiel de la construction du savoir. Cela n'est peut-être pas aussi fréquent dans le cadre d'autres matières, où la consigne retomberait sur l'identification des propos formulés par un auteur ou un professeur.

Interaction

Du côté de l'interaction, on pourrait, en effet, considérer que la demande de reproduction des propos d'une autre personne sur un sujet n'est ni vraisemblable ni interactive. Un candidat pourrait se demander: «*À quoi bon rapporter ce qu'un autre a dit sur un sujet qui m'intéresse?*» si nous considérons ce que Marie Thérèse Vasseur (1993) a défini comme interaction:

«Interagir, c'est d'abord construire ensemble du sens. D'une façon générale, que ce soit dans la situation de communication endolingue ou dans la situation de communication exolingue, l'entrée en interaction de deux locuteurs suppose qu'ils se mettent d'accord sur un objectif commun: l'accomplissement collectif d'une tâche (...) Le résultat est une production collective et dynamique, un discours qui est défini par, et définit à son tour cet espace interactif où se meuvent les partenaires».

D'une manière générale, lors d'un examen –ou, en l'occurrence, d'une certification en langue- le but n'est pas forcément l'interaction entre les candidats: il n'y a pas d'accord de communication préétabli ni explicite. Pourtant, selon la perspective actionnelle, on attend que l'étudiant en cours de FLE accomplisse des tâches réelles en évitant à tout prix l'artificialité. Par contre, l'objectif fixé dans cette activité porte sur la répétition ou la reformulation du discours de l'auteur afin que nous puissions vérifier si le candidat a compris l'énoncé d'un autre.

Au long de la méthodologie SGAV, les textes travaillés en classe étaient toujours accompagnés d'une série de questions ayant pour but de vérifier la compréhension du texte, à partir de questions générales et de questions plus focalisées. Plus tard, avec la méthode communicative et l'approche globale pour la compréhension des textes, on a surtout travaillé avec des consignes visant à demander de faire quelque chose avec le texte: chercher, souligner, classifier, et d'autres activités du genre (Cicurel, 1991:54). Ceci dit, comment évaluer, à l'heure actuelle, la compréhension d'un texte écrit si ce n'est qu'à partir de la reconnaissance des informations présentes dans le texte?

En guise de conclusion...

Sous la lumière des résultats recueillis, nous nous retrouvons face au besoin de nous interroger sur la manière d'évaluer. Si nous comprenons la «compréhension»

en tant que processus d'interprétation d'un énoncé (Charaudeau, 1983), -processus élaboré dans l'intersection entre discours de l'autre et hypothèses de l'interprétant-, est-il possible de scinder l'avis de l'énonciateur de celui du destinataire? En ce sens, si nous reprenons ce que signale Souchon (1995) vis-à-vis de l'objectivisation du texte, quel serait l'intérêt de perpétuer une approche textuelle concevant le texte en tant qu'

«objet situé (...) en dehors de la relation effectivement réalisée au moment de la lecture entre le scripteur et le lecteur»?

Nous avons bien remarqué que dès que la possibilité d'exprimer leur avis leur est offerte, les candidats s'approprient de la consigne; serait-ce lié à une reconnaissance de pertinence dans la formulation de la consigne?

Par ailleurs, on constate un changement de paradigme non seulement dans l'enseignement de langues mais aussi dans le profil des apprenants. L'évaluation par compétences de communication séparées, caractéristique de l'approche communicative, ne garantit pas la communication. En effet,

«développer des aptitudes pour comprendre d'un côté, et pour produire de l'autre, ne garantit pas que l'on sera un usager de la langue opérationnel dès lors que compréhension, production et interaction seront intégrées» (Bourguignon, 2010).

On pourrait donc se demander si ce que nous jugeons «non-respect de la consigne» reflète véritablement une non-compréhension du texte ou s'il s'agit plutôt d'un changement de perspective à ne pas négliger.

Il se peut que le moment de repenser les consignes de l'évaluation soit arrivé, à partir des changements du paradigme de l'enseignement des langues étrangères -de l'approche communicative à la perspective actionnelle- mais notamment suite au changement du public adolescent dont le profil a mué, qui ne répond plus à des questions qu'il estime peu engageantes -même lors d'une certification- et qui répond selon sa perspective plutôt que selon celle d'un autre. Tout en sachant qu' «il ne faut pas confondre évaluation et certification» (Cuq et Gruca, 2005:219), ces observations nous ont fait réfléchir au besoin d'adapter nos instruments d'évaluation aux paradigmes actuels de l'enseignement et de l'adolescence d'aujourd'hui.

Bibliographie

- Abraham, M.** (2015): «La publicité en FLE: un support didactique transgressif et motivant», dans *Voix plurielles*, Association des Professeur-e-s de Français des Universités et Collèges Canadiens (APFUCC), 2015. EAN13 : 19250614.
- Bourguignon, C.** (2010): «De l'approche communicative à l' «approche communicationnelle»: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures». Consulté en ligne le 10 décembre 2018. URL: <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Coslin, P.**, (2017[2002]): *Psychologie de l'adolescent*, Armand Colin, 5^e édition 2017, Paris.
- Cuq, J-P. et Gruca, I.**, 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG Français Langue Étrangère. Grenoble.
- Charaudeau, P.** (1983), *Langage et discours, Éléments de sémiolinguistique*, Classiques Hachette, Paris.
- Diseño Curricular para lenguas adicionales (2015).
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Co-formacion-general_w.pdf
- Souchon, M.** (2007 [1995]): «Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère», dans *Semen* [En ligne], 10 | 1995, mis en ligne le 22 mai 2007, consulté le 09 décembre 2018. URL: <http://journals.openedition.org/semen/2981>

Les matériels didactiques contextualisés: quels rôles et quels défis pour l'enseignant?

ROSANA PASQUALE¹

rosanapasquale@gmail.com

Université nationale de Luján

Résumé

L'activité quotidienne des professeurs de FLE est intrinsèquement liée aux matériels didactiques qu'ils introduisent dans leurs cours. En effet, qu'il s'agisse de matériels didactique lato sensu, c'est-à-dire, des matériels qui circulent à l'école sans qu'ils lui soient destinés en priorité (romans, photos, dictionnaires, anthologies, contes, pubs, précis, sites web, dépliants, blogs, etc.), donc, des «documents authentiques» ou de matériels stricto sensu, conçus dans l'intention explicite de servir à l'enseignement et à l'apprentissage en milieu scolaire, les matériels didactiques interpellent le faire enseignant du professeur d'autant plus que celui-ci doit opérer sur eux afin de les rendre mieux adaptés, plus efficaces, moins éloignés de la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle lui-même et ses étudiants se trouvent.

Or, entamer ce processus de contextualisation des matériels didactiques, défini comme la sélection, de la part de l'enseignant, des traits pertinents de la situation dans laquelle il est en train d'interagir didactiquement, ne va pas de soi, car il requiert que le professeur mette en oeuvre des capacités et des rôles précis liés à son statut d'évaluateur, de sélectionneur, de producteur, de consommateur, de prosommateur...

Ainsi, outre les défis inhérents aux rôles assumés, la contextualisation des matériels didactiques pose le problème des limites de la contextualisation tout court : jusqu'où contextualiser sans dénaturer le document? Sans altérer son essence? Sans trop gommer son identité?

1 Docteur en Sciences du Langage (Université de Rouen, 2009). Elle est professeure-chercheuse à l'Université de Luján (Département d'Éducation). Elle est également professeure à l'Institut de Formation de Professeurs Langues Vivantes « Dr. Juan Ramón Fernández », à Buenos Aires, Argentine. Ses recherches portent sur la didactique du FLE, notamment les manuels de FLE contextualisés, l'interculturel et la lecture-compréhension en FLE. Elle a publié de nombreux articles, a participé à des congrès nationaux et internationaux et a assuré des conférences et des cours. Elle dirige la Revue de la SAPFESU et est co-directrice de la Revue Polifonias du Departamento de Educación de la UNLu.

Dans cette communication, nous nous intéressons donc à poser le problème des rôles et des défis que l'enseignant doit assumer vis-à-vis des matériels didactiques. Pour ce faire, nous parcourons certains concepts-clé qui nous permettront d'aborder la problématique et, à posteriori, nous caractériserons les rôles des enseignants et nous référerons aux limites de la contextualisation.

Mots-clés: matériels / didactiques / contextualisation / rôles / enseignants

Introduction

L'activité quotidienne des professeurs de FLE est intrinsèquement liée aux matériels didactiques qu'ils introduisent dans leurs cours. En effet, qu'il s'agisse de matériels didactique lato sensu, c'est-à-dire, des matériels qui circulent à l'école sans qu'ils lui soient destinés en priorité (romans, photos, dictionnaires, anthologies, contes, pubs, précis, sites web, dépliants, blogs, etc.), donc, des «documents authentiques» ou de matériels stricto sensu, conçus dans l'intention explicite de servir à l'enseignement et à l'apprentissage en milieu scolaire, les matériels didactiques interpellent le faire enseignant du professeur d'autant plus que celui-ci doit opérer sur eux afin de les rendre mieux adaptés, plus efficaces, moins éloignés de la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle lui-même et ses étudiants se trouvent.

Or, entamer ce processus de contextualisation des matériels didactiques, défini comme la sélection, de la part de l'enseignant, des traits pertinents de la situation dans laquelle il est en train d'interagir didactiquement, ne va pas de soi, car il requiert que le professeur mette en oeuvre des capacités et des rôles précis liés à son statut d'évaluateur, de sélectionneur, de producteur, de consommateur, de consommateur...

Ainsi, outre les défis inhérents aux rôles assumés, la contextualisation des matériels didactiques pose le problème des limites de la contextualisation tout court: jusqu'où contextualiser sans dénaturer le document? Sans altérer son essence? Sans trop gommer son identité?

Dans cette communication, nous nous intéressons donc à poser le problème des rôles et des défis que l'enseignant doit assumer vis-à-vis des matériels didactiques. Pour ce faire, nous parcourrons certains concepts-clé qui nous permettront d'aborder la problématique et, à posteriori, nous caractériserons les rôles des enseignants et nous référerons aux limites de la contextualisation.

Autour de la notion de contexte et de contextualisation

Dans notre vie quotidienne, nous référons assez souvent au *contexte* pour donner de la signification aux différents faits ou phénomènes auxquels nous nous confrontons. Il est habituel d'entendre des formulations comme «*pour comprendre cela (une réaction, une parole, une habitude, une action, un comportement...), il faut connaître le contexte (l'entourage, les conditions, la situation...)* dans lequel

il/elle s'est produit». Donc, pour trouver la ou les significations à donner à un phénomène, nous faisons allusion au contexte qui nous assurerait des réponses et des justifications plus ou moins fiables et légitimes aux observables.

Le rappel du contexte servirait en quelque sorte à dresser la toile de fond sur laquelle les phénomènes qui éveillent notre intérêt ont eu lieu ou à dessiner l'arrière plan sur lequel les acteurs sociaux agissent.

Ainsi, selon Cuq, la notion de contexte correspond non seulement à

«L'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales ou non prennent place [mais également à] l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variables culturelles et interculturelles» (Cuq, 2004:54)

Pour sa part, la *contextualisation* est un processus de sélection mené à bien par les participants des échanges, concernant les traits pertinents de la situation dans laquelle ils sont en train d'interagir.

Or, il est clair donc qu'il s'agit d'un processus de prise en compte active des contextes où se réalisent les pratiques didactiques plus qu'une simple reconstruction du contexte objectif, donné et quelque peu aprioristique qui ne serait qu'un simple décor de ces pratiques.

Dans les termes de Blanchet (2009), la contextualisation se doit de

«(...) répondre aux insuffisances communément admises des 'placages' de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et pour lesquels ils s'avèrent mal adaptés» (Blanchet, 2009:2)

Or, cela ne peut se faire que par

«une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique (...) par (...) une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et probablement plus efficace, des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations), mais aussi et surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication et de l'éducation, c'est-à-

dire, sur les significations variables que les personnes concernées attribuent aux comportements, aux discours, aux projets» (Blanchet, op. et loc. cit.).

Comment nous définissons les matériels didactiques?

De nombreux mots confluent pour nommer les matériels que nous utilisons dans la classe de FLE: ressources, moyens, dispositifs, outils... Cette diversité terminologique implique des conceptions diverses des matériels mais aussi des processus d'enseignement et d'apprentissage distincts et des rôles différenciés.

Comme Luchetti (2018), quand nous utilisons la dénomination «matériels didactiques» nous mettons en avant leur dimension matérielle mais aussi leur dimension éducative: le matériel didactique a une matérialité indéniable mais il est conçu pour enseigner et pour apprendre un contenu déterminé. En paraphrasant ces deux dimensions, nous pouvons donc affirmer que les matériels didactiques ont donc une dimension instrumentale et une dimension symbolique et sémiotique: ils permettent que les étudiants apprennent à partir d'eux car ils sont porteurs d'une intentionnalité, d'un projet éducatif, de choix didactiques, de critères épistémologiques. L'analyse des matériels didactiques utilisés/choisis pourrait répondre aux questions didactiques fondamentales: qu'est-ce qu'enseigner? Qu'est-ce qu'apprendre? Comment doit-on enseigner? Comment apprend-t-on?

Parmi les matériels didactiques dont se servent les enseignants de FLE, nous distinguons deux catégories (Pasquale, 2009): les matériels didactiques *lato sensu* qui circulent à l'école sans qu'ils lui soient destinés en priorité (romans, photos, dictionnaires, anthologies, contes, abrégés, sites web, dépliants, blogs, pubs, recettes de cuisine, etc.). Il s'agit donc des très connus «documents authentiques» de circulation sociale. Ce groupe accueille donc des productions et des produits culturels hétéroclites et changeants à travers le temps. Leurs circuits d'origine semblent violents car, même s'ils ne sont pas destinés au circuit scolaire, ils font pourtant l'objet d'un usage didactique; ceci suppose une resignification des circuits d'origine et la nécessaire médiation de l'enseignant dans ce processus. Aucun matériel n'a de chance de devenir un matériel didactique s'il ne se soumet à cette médiation.

Pour sa part, les matériels didactiques *stricto sensu*, ce sont les matériels conçus dans l'intention explicite de servir à l'enseignement et à l'apprentissage en milieu scolaire; ils proposent des contenus disciplinaires adaptés aux différentes classes et aux publics spécifiques, la plupart des fois, sous forme des cours progressifs et organisés en séquences didactiques et d'évaluation. Il s'agit de livres destinés

en priorité à l'école et à l'enseignement/apprentissage institutionnalisé qui y est décerné; dans ce sens, le matériel didactique stricto sensu par excellence dans la classe de FLE, c'est le manuel.

Il nous semble important d'introduire ici deux remarques. La première reprend une idée que nous avons déjà esquissée plus haut: pour qu'un document de circulation sociale devienne un matériel didactique, il faut des interventions didactiques précises de la part de l'enseignant. Pour guider ces interventions, nous postulons, en premier lieu, de se poser les questions suivantes: pourquoi aborder le document X? (motivations), pour quoi faire? (objectifs), où l'aborder? (groupe, classe, école...), quand faut-il proposer le document X? (temps), à qui faut-il le proposer? (apprenants), comment l'aborder? (méthodologie, stratégies), quels contenus peut-on privilégier? (linguistiques, culturels), quelles activités peut-on proposer? (types, formes), quels problèmes peuvent surgir? (pédagogiques, représentationnels). Les réponses qui seront données à toutes ou à quelques-unes de ces questions valideront les transformations didactiques subies par le document.

La seconde remarque concerne l'ampleur de la notion de matériel didactique: dans notre cas, il ne s'agit pas que des documents ou des textes introduits dans les cours comme supports de l'apprentissage mais de toutes les interventions didactiques faites par l'enseignant à partir d'eux, soit des adaptations du matériel verbal et/ou non verbal, soit la production des dispositifs d'enseignement (tâches, consignes, propositions d'activités, etc.). Nous considérons que c'est dans ces interventions didactiques que jaillissent le plus clairement les conceptions épistémologiques et théoriques des enseignants.

Les rôles et les défis de l'enseignant vis-à-vis des matériels didactiques

Parmi les rôles de l'enseignant vis-à-vis des matériels didactiques, nous en signalerons les suivants: l'enseignant-évaluateur, l'enseignant-sélectionneur, l'enseignant-producteur, l'enseignant-consommateur et l'enseignant-prosommateur. Nous décrivons brièvement chacun de ces rôles ainsi que les défis qui y sont associés.

L'évaluateur est celui qui évalue critiquement un manuel, par exemple, et ceci, à deux niveaux complémentaires: celui de l'évaluation externe qui concerne l'organisation des contenus et qui consiste essentiellement dans l'analyse de l'introduction, la table de matières et la quatrième de couverture et l'évaluation interne qui concerne l'articulation des contenus et où, à l'analyse de l'introduction, la

table de matières et la quatrième de couverture, on ajoute celle des activités proposées (McDonough, Shaw y Masuhara, 2012, cités par Corradi et al. 2018).

Les défis que se posent à l'enseignant-évaluateur impliquent les réponses données aux questions suivantes: Quels sont les contenus abordés? Quels sont les objectifs poursuivis? Comment prétend-on parvenir aux objectifs? Dans quelle mesure les éléments analysés s'harmonisent-ils? Existe-t-il des passerelles entre eux?

D'autres défis pour l'enseignant-évaluateur sont en rapport avec le diagnostic qu'il dresse par rapport au dosage des activités de production/ de compréhension, à la progression des contenus, au type d'activités proposées pour l'interaction, à la relation entre l'évaluation et les activités de classe, à la variété de styles cognitifs considérés, aux possibilités de motivation et de créativité éveillées par le matériel, aux capacités des enseignants présumées (connaissances culturelles, habilités pédagogiques, partage des cadres théoriques), aux cadres théoriques sous-jacents...

Pour l'enseignant-sélectionneur, la tâche consiste essentiellement dans le choix théorique et méthodologiquement fondé d'un matériel didactique et, par conséquent, dans le rejet de tant d'autres qui s'avèrent moins pertinents. Pour sélectionner un matériel, il faut tenir compte des formes des matériels. Cuq affirme: «un document peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué et peut relever de différents codes: scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel ou électronique» (op.cit: 75). Un autre aspect à considérer, ce sont les sources: la distinction entre «sources conventionnelles» et «sources électroniques» de Lebrun (2006:2, citée par Damaskou, 2014) ne semble pas suffisamment tenue en compte même s'il est clair que chaque type de source sollicite des traitements particuliers. Enfin, les critères à appliquer lors de la sélection sont fondamentaux: aux critères situationnels tenant compte du cadre institutionnel, du public-cible, des objectifs visés, des contenus, doivent s'ajouter les critères pédagogiques concernant la centration sur l'apprenant, la perspective visée -communicative, actionnelle-, la pédagogie différenciée, l'interaction, la créativité, la progression, l'interdisciplinarité, la conscience interculturelle...

Les défis pour l'enseignant-sélectionneur se situent, nous croyons, dans l'harmonisation des critères: les deux catégories sont indispensables et doivent être équilibrées; la plupart des fois, les critères situationnels l'emportent sur les critères pédagogiques, ce qui provoque des dysfonctionnements au niveau de la sélection.

Quant à l'enseignant-producteur, il faut signaler deux sous-groupes à l'intérieur de cette catégorie: le producteur «à partir de rien», qui démarre «à zéro» ou qui fait tout depuis le début, c'est-à-dire, qui fabrique ses propres textes et les dispositifs d'accompagnement et le producteur-adaptateur qui adapte un matériel préexistant.

Dans les deux cas, le processus de «didactisation», défini comme une série de démarches nécessaires pour la transformation d'un document en matériel didactique, est omniprésent, même avec des particularités.

Dans les deux cas aussi, les étapes de construction d'un matériel didactiques signalées par Damaskou (2014) sont présentes, tout en gardant certaines spécificités. Ces étapes sont les suivantes:

1. L'analyse pré pédagogique des documents sélectionnés/créés. A la manière de Moirand (1978), Damaskou soutient que, lors du traitement préalable du document, l'enseignant doit lire très attentivement la totalité du document, noter tous les objectifs d'apprentissage possibles et toutes les exploitations possibles, garder la mise en page et tout le paratexte du document, associer le niveau du document avec celui de ses apprenants, éviter les sujets sensibles ou susceptibles de toucher à l'état psychologique des apprenants, vérifier la fiabilité de l'information transmise, imaginer une exploitation à plusieurs niveaux (activités de compréhension globale, sélective, analytique).
2. L'élaboration des activités. Ici, l'auteure conseille de considérer l'objectif de l'activité, le niveau des apprenants, leurs connaissances linguistiques préalables, les savoir-faire impliqués, le mode de travail, la typologie de l'activité, son intégration dans une progression en spirale, le moment où l'on peut proposer les activités, les préparations nécessaires, les consignes qu'il faut y donner, la durée et le contrôle de sa réussite.
3. La typologie des activités, visant selon l'auteure, la «découverte-exploration» d'un problème ou d'un fait de langue inconnu, la «structuration», l'«entraînement» l'«évaluation» ou d'autoévaluation.
4. L'adéquation entre supports et activités: d'après Damaskou, elle est basée sur le principe selon lequel la variété d'activités conduit à une variété de compétences.
5. La rédaction des consignes. Selon l'auteure, quelques questions qui pourraient guider la construction des consignes sont les suivantes: Pourquoi ce travail? (quel intérêt pour l'élève?), Que faire? (Qu'est-ce que l'élève doit être capable de réaliser?), Comment le faire et avec quoi? (Quelles sont les conditions matérielles, les modalités de travail, la durée, etc.), Jusqu'à quel degré d'achèvement ou de réussite? (Quelle est la barre de difficulté?)
6. La présentation et forme finale du matériel qui implique la correction orthographique du texte, la modification du texte, si nécessaire (simpli-

fication ou enrichissement par des éléments iconiques ou d'autres textes explicatifs), la présentation de consignes claires et soignées, l'indication de l'origine du document et, finalement, le souci d'éviter les documents mal présentés ou mal photocopiés.

Les défis pour le producteur ne sont pas des moindres: il est entièrement responsable de ses interventions didactiques et du succès de sa proposition de travail. Même s'il ne fait que des ajouts (quantitatifs, qualitatifs), des éliminations, des modifications (réécritures- restructurations), des simplifications ou des altérations, il laisse son empreinte sur le matériel et il «se donne à voir» à travers ses interventions.

Enfin, l'enseignant-consommateur «consomme» ce que d'autres ont produit (manuels universalistes, par exemple); en général, cette consommation dépend de la formation de l'enseignant, des expériences préalables, de ses vécus professionnels; les défis se situant donc au niveau de la conscience du rôle et de l'éveil de l'esprit critique face aux «preuves irréfutables» offertes par les manuels, les discours dominants, l'ordre social établi... qui imposent des visions d'ensemble, difficiles à vérifier pour un étranger; mais que ne reflètent qu'un type de société, qu'une identité, et qui, pourtant, se veulent représentatives de l'ensemble des Français et de la France.

Enfin, la notion de prosommateur provient du domaine du marketing; elle désigne:

«Un consommateur expert capable de donner des indications précises sur un produit tout en étant considéré comme un particulier acheteur.... Il utilise sa propre expérience pour juger un produit ou un service... Il est un consommateur responsable: il n'est plus seulement un acteur passif» (*emarketing.fr*)

Dans la catégorie d'enseignant-prosommateur, nous situons donc l'enseignant qui «consomme» et produit, qui consomme de manière critique, qui prend part active dans la «consommation» d'un manuel, par exemple, en prenant distance, en le jugeant, en le critiquant, en le modifiant, en l'adaptant... Ce consommateur «averti» ne se laisse pas séduire par les offres éditoriales ou les formations-express des maisons d'édition: il sait qu'être un prosommateur est une tâche de longue haleine qui mobilise toutes ses capacités critiques.

En guise de conclusion: «Jusqu'où contextualiser?»

Pour l'enseignant, assumer l'un ou l'autre des positionnements vis-à-vis des matériels didactiques ne va pas de soi: tous ces positionnements présentent des défis et des contraintes; dans chacun d'eux (sauf peut-être dans celui de l'enseignant-consommateur), la question de la contextualisation des matériels didactiques est de règle. Or, le problème qui se pose dans le cadre de la contextualisation est, bien sûr, celui de ses limites. Dans un entretien à Philippe Blanchet où on lui demandait «*jusqu'où contextualiser?*» il répondait ceci:

«Prenons d'abord les aspects positifs de la contextualisation: son efficacité pédagogique recherchée, son ouverture au dialogue politique et son éthique de l'altérité. Dans cette perspective, je dirais qu'il faut agir «*autant qu'il est possible de le faire*», c'est-à-dire en tâchant de comprendre le plus complètement et le plus profondément possible les paramètres locaux. On doit aller jusqu'au niveau «microscopique» de tel groupe d'apprenants dans tel établissement à tel endroit, afin de s'y adapter au mieux, quitte à avoir pour projet de transformer ce contexte par l'action éducative, linguistique ou culturelle en emportant l'adhésion librement consentie des personnes concernées. La contextualisation est une forme de pragmatisme et de progressivité. Cependant, elle a aussi des aspects négatifs: le renoncement possible, partiel ou total, provisoire ou définitif, à des pratiques pédagogiques, à des conceptions didactiques (sur le plurilinguisme et les discriminations sociolinguistiques, par exemple), à des valeurs humaines et sociales. Dans cette perspective, je dirais qu'il faut agir «*autant qu'il est nécessaire, mais pas davantage*», car je pense que toute action d'éducation et de diffusion linguistique et culturelle relève avant tout d'un projet de société et d'une éthique des relations humaines. On ne peut pas y renoncer, à moins de tomber dans le cynisme» (Blanchet, op.cit. Les italiques sont à nous)

Comme nous l'avons déjà affirmé dans un autre travail (Pasquale, 2013), pour nous, ce spécialiste met en lumière de manière simple et décisive les limites de la contextualisation, en la plaçant entre «le possible» et «le nécessaire»: le possible concernant les chances de réalisation d'une telle entreprise; le nécessaire, la réalisation incontournable d'une telle tâche.

Or, la contextualisation des matériels didactiques qui se veut respectueuse des apprentissages situés, des compétences et des savoirs faire nationaux, des dialogues interculturels...s'érige face à la contextualisation extrême qui gomme les différences

et les particularités, qui singularise et qui *colle trop* à la réalité locale...; la recherche du juste milieu ici comme ailleurs est l'exercice de dosage par excellence.

Références bibliographiques

- Blanchet, Ph.** (2009). *Contextualisation didactique: de quoi parle-t-on?* In Le Français à l'Université, 14^e année, numéro 2, deuxième semestre 2009, http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf
- Corradi, L. et al.** (2018) *Contextualización de los materiales didácticos: puntos de conflicto y de resolución*, *Material de estudio*, Unidad 2 Seminario de posgrado "Concepción y producción de materiales didácticos en LE", UNLu
- Cuq, J-P** (2004) *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde*, Paris: Hachette
- Damaskou, E.** (2014). "Concevoir son propre matériel didactique: la démarche à suivre. Gallikanet. Recuperado de: <http://gallika.net/article673.html>
- Luchetti, F.** (2018). *Conceptos y relaciones*. *Material de estudio*, Unidad 1, Seminario de posgrado "Concepción y producción de materiales didácticos en LE", UNLu.
- Moirand, S.** (1978) *Situations d'écrit*. Paris: Clé Internationale.
- Pasquale, R.** (2009). *Les manuels contextualisés de FLE en Argentine: aspects éditoriaux, didactiques, discursifs et idéologiques*, 2009, Université de Rouen, Dir. Philippe LANE, ISSN 0294-1767, Atelier National de Reproduction des Thèses, Université de Lille III. 2010. Microfichas.
- Pasquale, R** (2013) *La contextualisation des manuels de langue étrangère. Quels problèmes? Quels enjeux?* *Revista de la SAPFESU* n° 36, año 2013, pp. 112-130. http://sapfesu-arg.fipf.org/sites/fipf.org/files/revue_de_la_sapfesu_36_2013.pdf

L'incidence des interventions didactiques dans une tâche de résumé en espagnol d'un texte en français

MARTA LUCAS¹

maraluc2002@yahoo.com.ar

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

MÓNICA VIDAL²

moniquevidal2006@yahoo.fr

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Résumé

Ce travail fait partie d'une recherche plus large - "Compréhension des textes en français et leur reformulation en espagnol" -, commencée en 2016, à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Buenos Aires. Le protocole, source des observations ici présentées, se compose des réponses des étudiants à des consignes de lecture d'un texte écrit en français. Ces étudiants sont inscrits au niveau supérieur des cours de compréhension à la lecture en français.

Nous avons déjà analysé dans ces productions les "erreurs" présentes dans les reformulations en nous interrogeant sur l'origine de ces «dysfonctionnements». Nous avons constaté qu'ils ne sont pas dus uniquement au contact de langues mais aussi à des difficultés inhérentes à la reformulation de textes complexes en général. Nous avons trouvé également des marques de stratégies communes mises en place pour résoudre des problèmes de compréhension-textualisation.

Ici, nous nous penchons sur l'incidence des interventions didactiques dans l'activité de reformulation de textes en français. Il s'agit d'une recherche transversale et qualitative

1 Professeure de Lengua y Literatura Francesas (Université de La Plata) et a une Licence en Linguistique (Paris VIII). Elle a été Professeure à la Faculté de Philosophie et des Lettres où elle a participé dans plusieurs recherches dans le domaine de l'acquisition de la compréhension à la lecture en français.

2 Professeure et Traductrice de français (UNCórdoba). Elle est titulaire d'un Master en Analyse du Discours (Paris IV) et un Master en Sciences du Langage, acquisition des langues (Paris VIII et Paris IX). Elle est Professeure à la Faculté de Philosophie et des Lettres (UBA), où elle a codirigé plusieurs projets de recherche. Elle est Coordinatrice de français des Ecoles de Modalité Plurilingüe (Buenos Aires), depuis 2008. Elle a formé des Professeurs de français de 1986 à 2018.

basée sur les apports de l'analyse du discours, de la linguistique acquisitionnelle et du français ayant des objectifs spécifiques et universitaires.

Mots clés: intervention didactique / FOS / stratégies de lecture écriture / français-espagnol

Introduction

Ce travail fait partie d'une recherche plus vaste que nous avons menée à la Faculté de philosophie et lettres de l'UBA sur la reformulation en espagnol de textes lus en français et en espagnol (Lucas et Vidal 2016, 2017). Sur la base d'un corpus de textes recueilli à partir d'une seule consigne de travail -«résumez»-, nous avons étudié les «erreurs» des étudiants dans le lexique, les connecteurs et la textualisation. Les résultats de cette étude ont montré que ces dysfonctionnements, rattachés à des stratégies mises en oeuvre pour résoudre la tâche, concernaient non seulement une situation d'interface, mais aussi la capacité générale de reformuler des textes complexes.

Dans cette communication, nous rapporterons une recherche exploratoire visant à observer l'incidence des interventions didactiques dans l'activité de reformulation en espagnol des textes sources en français (TS). Nous présenterons le cadre théorique de référence, la méthodologie de travail, l'analyse des dysfonctionnements relevés dans les productions de 11 apprenants. Nous donnerons les tendances retrouvés et nous présenterons l'analyse des productions de deux Apprenants (A) en guise d'exemple.

Cadre théorique

Cette étude relève d'une recherche transversale et qualitative basée sur les contributions de l'analyse du discours, de la linguistique acquisitionnelle et du français sur objectifs spécifiques et universitaires. Peytard (1984) considère la reformulation comme l'ensemble des transformations qu'un discours admet à partir d'une source unique pour devenir un discours d'une certaine manière équivalent. Ciapuscio (2003) analyse cette pratique au niveau textuel et observe qu'il s'agit de procédures définies notamment par des critères structurels.

Vazquez de Aprá (2001) observe que la compréhension d'un texte se situe dans l'interface des deux activités requises par la reformulation: la lecture et l'écriture. Plassard (2007) souscrit à cette position en affirmant que la relation entre compréhension et reformulation constitue plus un continuum qu'une dichotomie. En ce qui concerne la pratique du résumé et depuis une approche interactive, Perelman (1994) soutient que les propriétés du TS et les possibilités conceptuelles du sujet y sont également impliquées.

Fauconnier ([1985] 1994) considère que les espaces mentaux sont des structures conceptuelles partielles de réalités possibles activées dynamiquement lors de l'écoute d'un discours ou de la lecture d'un texte. Nous considérons que les *compactages* retrouvés dans notre corpus sont la marque linguistique d'espaces mentaux imbriqués.

Quant à l'incidence des interventions didactiques (ID), Vazquez de Aprà (2014: 86) affirme que les consignes de travail jouent un rôle de guidage et d'organisation dans l'activité des étudiants. Dans le même sens, Riestra (2002) soutient que les consignes de travail régulent, ordonnent et dirigent les opérations à effectuer. Pour Alvarado (2000), les consignes créent un contrat qui guide la production et l'évaluation des textes.

Concernant l'acquisition de LE, les études menées constituent notre cadre d'analyse des stratégies de lecture et d'écriture mises en oeuvre par les étudiants. Ainsi, l'activité stratégique de l'apprenant (Corder 1967, Selinker 1972 et Giaccone 2010) repose sur une série d'hypothèses préalables qui fonctionnent de manière interactive dans tout apprentissage linguistique. Les stratégies sont, pour nous, des planifications plus ou moins conscientes de comportements adaptatifs que l'apprenant met en jeu pour résoudre une tâche spécifique en fonction de la représentation qu'il en a. Dans ce cadre, les "erreurs" de production constituent l'empreinte de ces stratégies.

Méthodologie

Notre protocole principal comprenait les résumés en espagnol et les réponses à des questions métacognitives de 17 étudiants des cours de lecture-compréhension de niveau supérieur en français de la Faculté de Philosophie et Lettres (UBA). Dans un contexte non évaluatif, les étudiants ont résumé en espagnol deux textes sources, l'un en espagnol et l'autre en français, présentant des caractéristiques similaires.

Deux groupes (A et B) ont résolu la tâche de manière différente: le groupe A de manière autonome et le groupe B, sous la direction d'une série de consignes écrites. Nous analyserons ici les productions des étudiants du groupe B. Pour la présente étude nous avons analysé les écrits de 11 étudiants qui présentaient les erreurs les plus remarquables.

Le texte source en français (TS) a été publié par "Le Courrier de l'Unesco", d'octobre - décembre 2011: "L'étape musulmane de l'humanité", de Mahmud Hussein.

Dans ce texte, l'auteur postule l'existence d'un moment musulman dans l'histoire de l'humanisme. L'objection soulevée à cette approche s'appuie sur l'idée que l'humanisme est antireligieux et, de ce fait, l'islam serait en dehors de lui. Le contre-argument de l'auteur est que ce que l'humanisme rejette c'est, en réalité, une certaine image de Dieu: celle d'un Dieu tout-puissant et inaccessible. C'est une idée qui répond au dogme de la prédestination selon lequel le destin des hommes est déterminé par Dieu. Ce dogme s'oppose à celui du libre arbitre des humanistes. L'auteur montre également que les deux croyances, qui ont leur origine dans la Grèce antique, sont présentes tout au long de l'histoire dans le monde musulman et chrétien.

C'est un texte long (1800 mots), complexe dans son organisation discursive, avec des trames de type explicatif et argumentatif et une présence "voilée" de la voix de l'auteur. À ces difficultés s'ajoutent deux facteurs qui découlent du contexte de la prise des données: le temps de lecture, le temps d'écriture et une tâche non évaluative dont la résolution n'implique pas un grand engagement de la part des élèves.

L'intervention didactique (ID) a consisté en une série de consignes écrites accompagnant le texte. Nous entendons la consigne comme un outil qui permet à l'enseignant de guider le processus cognitif, et à l'élève, de développer des stratégies d'apprentissage en fonction de ses propres caractéristiques et de son niveau de développement en lecture-écriture.

Les consignes qui ont guidé la tâche étaient les suivantes:

«A partir de la lecture du texte:

- 1) proposez 5 mots-clés,
- 2) donnez les idées principales,
- 3) Précisez le point de vue de l'auteur,
- 4) Résumez ce texte en hiérarchisant les idées signalées en 2».

La consigne n°1 visait la reconnaissance des concepts les plus pertinents du texte. En principe, chaque mot-clé appartient à la catégorie grammaticale du nom car c'est la catégorie qui contient le plus d'informations sur le texte et est capable de saisir l'essence de ce texte. Les mots-clés sont ceux qui nous donnent une idée du sujet traité et ceux que nous devons mettre en évidence pour en faire un résumé.

La consigne n°2 supposait le développement des mots clés. La n°3, attirait l'attention des étudiants sur les aspects pragmatiques du texte et le positionnement de l'auteur dans le tissage polyphonique. Finalement, la n°4, concernait la récupération de ce qui avait été noté pour les items 1, 2 et 3.

L'ensemble de ces consignes suppose l'interaction entre une compréhension macro et micro-textuelle, ce qui entraîne une rupture de la linéarité du texte. Chacune de ces interventions impliquait une ou plusieurs réinterprétations du TS, ce qui était susceptible d'entraîner des réajustements du sens du texte, qui, on le sait, ne se construit pas d'une seule fois, mais résulte plutôt de processus successifs de (re) construction de représentations de la situation évoquée. Dans le même sens et à la suite de Carlino (2005: 79),

«la deuxième ou la troisième lecture du même écrit permet à l'élève de reconnaître d'autres significations du texte, en fonction de leurs nouveaux cadres interprétatifs, formés à partir de ce qui avait été précédemment lu».

Analyse du corpus

A partir de l'observation du corpus, nous avons relevé des tendances dans la résolution des tâches 1, 2 et 4. Pour ce qui est de la première (mots clés), nous en avons observé trois:

- a) sélection de sous-thèmes en suivant l'ordre linéaire du texte (5 A sur 11),
- b) sélection de sous-thèmes tenant compte de leur niveau hiérarchique dans le TS (4 A sur 11),
- c) sélection aléatoire de sous-thèmes (6 A sur 11).

Dans l'exécution de cette consigne, nous n'avons pas observé de transcodages. On a relevé pourtant de nombreux cas de «métonymie» (6/11), entendue comme une opération de substitution «qui permet qu'une désignation soit mise pour une autre dans un processus qui est le témoin d'un transfert sémantique» (Charaudeau: 1983: 77).

Pour ce qui est des idées principales, nous avons remarqué la présence:

- des compactages d'idées ou de points de vue sans fidélité au texte source, des compactages de constructions syntaxiques ou de projets de phrases imbriquées, ainsi que d'autres résultant des transcodages (8/11),
- des référenciations linguistiques diffuses (4/11),
- des transcodages (2/11),
- des traductions littérales (2/11),
- des indéfinitions énonciatives marquées avec le pronom réfléchi «SE» (2/11),
- une dépendance de l'ordre linéaire du texte (4/11),

- un style de «prise des notes» (6/11),
- des catégorisations binaires (3/11),
- des hypergénéralisations (4/11).

Pour ce qui est de l'évolution depuis les écrits intermédiaires (mots clés et idées principales) jusqu'au résumé, nous présenterons l'analyse des productions de 2 A, en guise d'exemples.

A1: les mots clés présentent une sélection aléatoire de sous thèmes probablement influencée par le positionnement personnel par rapport au thème du TS, une focalisation sur l'étape musulmane de l'humanisme et une substitution par glissement sémantique:

Humanismo – Religión – Racionalismo – Musulmán – Libertad

Dans les idées principales, il y a une reprise de 4 mots clés et des marques de compactage de points de vue avec certaines incohérences :

El Humanismo surge dentro del Renacimiento, que retoma la herencia que nos legó el pueblo griego.

Il y a aussi la présence de stratégies d'hypergénéralisation et un style de «prise des notes». La focalisation sur l'étape musulmane de l'humanisme se maintient. La répercussion de l'humanisme musulman sur la Renaissance et sur l'encyclopédisme du XVIII^{ème} siècle est négligée. Dans le résumé, l'A corrige les incohérences de la 1^{ère} et de la 2^{ème} idée principale, ainsi que l'attribution des voix. Le coût cognitif de la tâche produit quelques traductions littérales et des erreurs dans la récupération du lexique:

Sin embargo el Renacimiento (à la place d'Humanisme) se desarrolla a lo largo de la historia dentro del seno religioso (...).

Il y a des constructions idiosyncrasiques:

(...) los siglos IX y XII en los que reinó el pueblo musulmán (...)

et omission du contenu de la dernière partie du TS qui se rapporte à la persistance de l'enseignement de la philosophie des falasifa dans les universités européennes.

A2: les mots clés renvoient à des sous thèmes suivant un choix aléatoire, avec une focalisation sur la religion:

Imagen de Dios Inaccesible - Dogma de la Predestinación - Humanismo Griego – Monoteísmo - Filósofos musulmanes

Dans les idées principales, il reformule d'abord le premier paragraphe du TS qui se rapporte à la naissance de l'humanisme négligeant les premiers mots clés. On observe un compactage, une attribution erronée du point de vue de l'auteur concernant les origines de l'Humanisme, avec focalisation sur le monde arabe:

El Humanismo no nace en el s XVI y XVII en el Rescate de la Herencia griega sino en el s IX y XII con la Corriente Racional Musulmana. (Filosófica).

La focalisation sur la religion observée dans les mots clés, l'amènerait à une catégorisation binaire : Humanisme / Religion, où l'Humanisme lutterait contre la religion qui répondrait toujours au dogme de la prédestination. Les autres idées présentent des transcodages et des traductions littérales:

Es una CREATURA Distinguida, CREATIVA y libre destinada A desarrollar su iniciativa.

TS: Selon cette lecture, les hommes sont des créatures à part, qui se distinguent du reste de la Création...

et des compactages qui dénoncent des catégorisations binaires: «hommes, Dioses / Cosmos, monoteísmo»:

Los Hombres griegos tamPoco Podían contra el caPricho de los Dioses con quienes tenían que negociar. Dioses que mas tarde sucumben ante la OMNIPOTENCIA del Poder Cósmico Puesto en juego con el monoteísmo FRENTE AL CUAL El hombre Es una cosa Insignificante.

Dans le résumé, persiste l'idée que l'Humanisme a ses origines dans le monde musulman. On observe des traductions quasi littérales, des compactages d'idées:

la OMNIPOTEnC'A del Cosmos monotEíSTA

et persistance des catégorisation binaires.

Conclusions

Les résultats de cette étude exploratoire montrent que la résolution des consignes a amené les étudiants à faire plusieurs lectures du texte source. Pourtant ces lectures n'ont pas été rentables pour tous ni dans la même mesure. Ainsi, certains ont modifié les représentations initiales du contenu du TS et ont corrigé certaines erreurs qui avaient provoqué des incohérences dans les écrits intermédiaires. D'autres apprenants, tel le A2, ont montré une rigidité qui a entravé la modification des représentations initiales. Il est à signaler qu'un profil cognitif moins souple pourrait conduire les apprenants à réaliser des catégorisations binaires qui entraveraient la modification des idées initiales.

D'autre part, dans les résumés on trouve un plus grand nombre de compactages et de traductions quasi littérales que ce que l'on observe dans les idées principales. Cela pourrait s'expliquer non seulement par le coût cognitif impliqué par l'élaboration du résumé, qui demande un travail de compréhension et de textualisation plus poussé, mais aussi par l'insuffisance de connaissances préalables. Par ailleurs, nous avons remarqué que les étudiants avançaient «par paliers» dans la textualisation des résumés malgré les interventions didactiques qui visaient, entre autres, la rupture de la linéarité du TS.

Ces conclusions provisoires nous amènent à réfléchir sur la nécessité d'élaborer des consignes de lecture plus personnalisées. Le professeur pourrait, par exemple, souligner les incohérences des résumés des apprenants et leur demander de les corriger en tenant compte du texte en français. Il serait également important de proposer des recherches d'informations sur le sujet et sur le contexte de production du TS.

Bibliographie

- Alvarado, M.** (2000) *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Carlino, P.** (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, G.** (2003) Formulation and reformulation procedures in verbal interaction between experts and (semi)laymen. Dans: *Discourse Studies* 5/4, Sage Publications. 207-233.

- Charaudeau, P.** (1983) *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris: Hachette.
- Corder, P.** (1967) The significance of learners' errors. Dans: *International Review of Applied Linguistics n°5*, 162-169.
- Fauconnier, G.** (1984) *Espaces mentaux. Aspects de la construction du sens*. Paris. Ed. de Minuit.
- Giacobbe, J.** (2010): Adquisición de lenguas extranjeras: interacción y desarrollo del lenguaje. Puertas Abiertas. Dans: *Memoria Académica*. En ligne: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4921/pr.4921.pdf
- Lucas, M. et Vidal, M.** (2016) La reformulación escrita de textos leídos en español y en francés: el uso de marcadores de conexión. *Jornadas Interdepartamentales del ISP "Dr. Joaquín V. González". La enseñanza de las lenguas y las literaturas: tensiones y desafíos*. 19- 20 septembre.
- (2017) La reformulation écrite de textes lus en espagnol et en français : quelques dysfonctionnements lexicaux. *XIV Congreso Nacional de Profesores de francés Le français au sommet*. Fac. de Filosofía y Letras. UNCuyo, Mendoza. 22- mai.
- (2017) Resumir en español textos en francés y en español. ¿Las mismas estrategias? *IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción. Lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes*. IES en Lenguas Vivas J.R. Fernández. 100-105. En ligne: https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Actas_IV_Jornadas_Internacionales_2017_2.pdf
- Perelman de Solarz, Flora** (1994) La construcción del resumen. Dans: *Lectura y vida, año 15, n° 1*.
- Peytard J.** (1984) Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage. Dans : *Langue française N°64. Français technique et scientifique : reformulation, enseignement. Volumen 64 Número 1*. 17-28. En ligne: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5201
- Plassard, F.** (2007) *Lire pour traduire*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Riestra, D.** (2002) Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. Dans: *RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas 15*. 54-68.
- Selinker, L.** (1972) Interlanguage. Dans : *International Review of Applied Linguistics n° 10*. 209-231
- Vázquez de Aprá, A.** (2001) Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad. Dans: *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján. En ligne: <http://www.unlu.edu.ar/~redecop/borrador.htm>

----- 2014. Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios. Universidad de Barcelona departamento de psicología evolutiva y de la educación. En ligne:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98741/1/AVA_TESIS.pdf

Ateliers

Le «paysage sonore» du français actuel. Le cas de l'accentuation

KARINA IBÁÑEZ¹

karinamibanez@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Les enseignants de FLE ayant l'espagnol comme langue maternelle savent que la nature et le rôle de l'accentuation sont des paramètres qui distinguent ces deux langues sur le plan phonique. Ainsi, si l'accentuation en espagnol remplit une fonction phonologique –elle permet d'établir des différences dans la signification propositionnelle des items opposés selon la place de leur accent, toutes autres caractéristiques phonématiques étant égales– (Enriquez *et al.* 1989, Hernando Cuadrado 2015, Quilis 1999), l'accentuation en français ne recouvre pas ce rôle. D'une part, car l'accent est défini comme fixe par opposition aux proéminences accentuelles des langues dites à accent libre, telles que l'espagnol. De l'autre, parce qu'il n'a pas de valeur phonologique en français (Garde 1968, Rossi, 1999, Vaissière 2006, Léon 2011). Il ne modifie donc pas la signification propositionnelle. Par conséquent, ce contraste est un outil productif pour la compréhension et la transposition didactique du phénomène dans les cours de FLE.

Or, il fait partie des idées et des concepts qui, appliqués de manière généralisée peuvent entraîner une certaine perplexité chez nos apprenants hispanophones à tous les niveaux de l'enseignement. Nous cherchons à encourager une réflexion à propos des notions liées à l'accentuation présentes dans les manuels de FLE, dans les ouvrages consacrés à l'enseignement et à la pratique de la prononciation de la langue étrangère. L'objectif de l'activité est d'exercer un esprit et une oreille critiques permettant de faire face aux particularités de notre propre perception du français en tant qu'hispanophones. L'atelier est donc pensé comme un espace de réflexion à partir de la conscience phonique de la langue étrangère mais aussi de la langue maternelle.

¹ Professeur et traductrice en langue française et Magister en Lingüística (Universidad Nacional de La Plata). Sa thèse porte sur l'intonation du discours en français. Elle est enseignant-chercheur dans la même université où elle a le poste de "adjunto ordinario cargo" dans les chaires de Langue Française 1 et de Diction Française. Elle a présenté ses travaux dans de nombreux congrès de linguistique et phonétique nationaux et internationaux.

Nos observations et les discussions de l'atelier concernent la variété définie en termes de “français standard” (Borrell & Billières 1989) ou “français de référence” (Detey et al. 2010). Nous ne traiterons pas, de ce fait, la variation diatopique –les variétés du français méridional avec lesquelles on associe souvent la réalisation de “e prépausal” (Hansen 2003) ou de “E caduc final” (Léon 2011). Le corpus se compose de sources bibliographiques mais aussi, et surtout, de documents sonores dictés et authentiques. Dans le second cas, il comprend des échantillons de parole médiatisée de nature très diverse (radio, télévision, blogs, chaînes Youtube, corpus oraux en ligne, entre autres). La démarche envisagée part de la discussion des notions généralement acceptées et appliquées dans l'enseignement où l'on tiendra compte des expériences du public en tant qu'enseignants et aussi en tant que francophones. Nous explorerons ensuite des documents audiovisuels et analyserons les productions des locuteurs francophones L1 en fonction des accentuations qu'ils y réalisent. Le public sera amené à détecter des écarts dans l'oxytonie dite constitutive du français et à en analyser de façon ludique leurs particularités. Il sera ensuite proposé d'échanger des impressions et des concepts liés aux significations que ces réalisations véhiculent. La durée prévue pour cette activité est de deux heures. Ultérieurement, la création d'un espace d'échange dynamique sera encouragée afin d'enrichir le débat concernant les phénomènes liés à l'oralité en langue française.

Les TICE en classe de FLE, des activités faciles et motivantes

JULIETA SEFFINO¹

juliseffino@hotmail.com

Colegio San Bartolomé-sede Fisherton-Rosario

Introduction

Alors que les technologies de l'information et de la communication modifient nos façons d'être au monde, de le percevoir et de le vivre, leur intégration dans le monde de l'éducation tarde à se mettre en place malgré les nombreux discours incitatifs (Ollivier, C., Gaillat, T. et Puren, L. 2017).

Les Technologies de l'information et la communication pour l'enseignement du FLE se présentent comme des outils d'innovation dans les pratiques de classe.

On peut dire que faire recours aux technologies peut avoir des impacts positifs sur la qualité de l'enseignement / apprentissage et sur la motivation à "bien faire" des apprenants. Le numérique facilite, voire *favorise*, le travail collaboratif et permet de pratiquer davantage la langue, avant, pendant et après le cours.

Utilisatrice active des TICE en classe, gérant une plateforme Moodle, je suis toujours à la recherche des outils numériques au service de l'apprentissage afin de renouveler mes pratiques de classe. Mon expérience m'a permis d'aborder les différentes problématiques liées à la sélection de ressources pour la classe qui parfois ne contribuent pas à la motivation des apprenants.

Dans le but, non seulement de chercher des informations et / ou documents pour les exploiter et les réutiliser en photocopies, mais pour viser un élève plus autonome.

D'ailleurs, je vais montrer quelques exemples de travaux faits par mes élèves et expliquer comment cette expérience s'est déroulée. On verra, grâce à ces productions, l'impact positif sur l'apprentissage des élèves.

1 Professeur de FLE depuis 2006, je travaille comme professeur titulaire dans des institutions secondaires de la ville de Rosario telles que: Escuela N° 431 "Gral. José de San Martín", Escuela N° 433 «Gral Manuel Belgrano» et Colegio «San Bartolomé». Je travaille aussi à l'Escuela N° 34 Normal 1 con intensificación en lenguas vivas. Pour le public adulte j'assure des cours dans l'Institut de Langues "Carrefour de Langues".

L'objectif général de cet atelier est de faire découvrir et apprendre à utiliser des ressources multimédia en ligne pour les intégrer dans l'enseignement/apprentissage du français.

Cet atelier propose d'explorer une partie du potentiel du numérique dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE:

- **Avant** le cours,
- **Pendant** le cours, pour des activités en présentiel,
- **Après** le cours, pour prolonger la pratique de la langue au-delà des murs de la classe.

Les sites en ligne proposés sont gratuits et offrent la possibilité de créer des contenus didactiques créatifs comme des documents graphiques-des invitations, des magazines, par exemple-, des images interactives, ou des activités autocorrectives entre autres. On utilisera un jeu qui permet aux enseignants de faire une évaluation différente, voire ludique. Suite à des stages de formation suivis, des formations en ligne et de mes pratiques de classe en tant que professeur du niveau secondaire et pour un public adulte, j'ai pu améliorer mes connaissances dans le domaine de TICE en classe de FLE. C'est dans ce cadre que j'aimerais présenter quelques activités déjà expérimentées et faciles à implémenter en classe.

Cadre théorique

Si on parle de TICE on peut citer François Mangenot² entre autres. Selon lui, un enseignant d'aujourd'hui doit être aussi un expert en matière de TICE tout comme il l'est en ce qui concerne la langue cible, l'enseignement apprentissage, etc.

Il sélectionne quelques compétences TICE pour l'enseignant de FLE:

- Savoir repérer des ressources existantes, notamment à partir d'Internet;
- Savoir évaluer une ressource multimédia: pertinence thématique, langagière, sémiologique, ergonomique et pédagogique, fiabilité, intérêt pour les apprenants;
- Savoir intégrer une ressource multimédia;
- Savoir créer une tâche ou un scénario multimédia

Tout cela est bien résumé aussi par Marcel Lebrun et Thierry Karsenti dans leurs recommandations sur l'usage des TICE sur FUN MOOC³

2 François MANGENOT sur "Concevoir un scénario pédagogique communic'actionnel grâce au web 2.0-CLA 2017

3 <https://www.fun-mooc.fr/> MOI, PROF DE FLE.

- Ne pas aller trop vite, mais progressivement
- Oser expérimenter
- Privilégier ce qui est simple
- Etre cohérent avec ses objectifs
- Etre ouvert, pas négatif face au numérique
- Aller voir ce que les autres font
- Ne pas avoir peur du ridicule

Pourtant, quand on pense à l'utilisation de TICE on ne peut pas laisser de côté les défis qu'on rencontre. D'abord, les ressources, parfois insuffisantes, que chaque établissement offre. Ensuite, la connectivité, la gestion du temps, le tri des activités et/ou applications, etc. Le numérique peut être un défi dans certains cas mais aussi un allié.

Tous ces aspects ne doivent pas être présentés comme des problèmes mais comme des circonstances qu'on peut retrouver dans une classe ainsi que d'autres inconvénients de tout type.

Si on pense au temps de la préparation préalable des activités ou contenus numérique, on peut dire que c'est la même durée qu'un professeur consacre à préparer une autre activité en support papier, par exemple.

Il faut tenir compte de la préparation des outils nécessaires pour travailler avec le numérique car il peut y avoir des problèmes techniques qui empêchent de mettre en place l'activité préparée.

Pour les problèmes de connectivité, quelques activités présentées peuvent se faire à la maison, avant ou après le cours.

Qu'est-ce que les TICE apportent à la classe de FLE?

On peut dire que faire recours aux technologies peut avoir des impacts positifs sur la qualité de l'enseignement / apprentissage et sur la motivation à "bien faire" des apprenants. Le numérique facilite, voire *favorise*, le travail collaboratif et permet de pratiquer davantage la langue, avant, pendant et après le cours. On verra que tous ces outils favorisent l'écriture collaborative ou avec un feedback qui la rend plus motivante pour l'apprenant.

Description des séances

Durée prévue: 2 séances de 2 heures chacune

1° SEANCE

Présentation de l'atelier, cadre théorique et introduction du contexte des travaux des élèves qui seront présentés.

Ensuite, dans un premier temps, les participants seront amenés à connaître les sites proposés:

CANVA, KAHOOT, LEARNINGS APPS et GENIAL.LY, avec des exemples de travaux finaux réalisés par mes étudiants.

Pour le site Kahoot, je présenterai et je ferai la mise en place d'un jeu créé comme exemple que le public pourra connaître en participant au quizz.

Dans un deuxième temps, ils prendront en main ces outils, les participants pourront s'y inscrire et les manipuler pour connaître leur fonctionnement.

2° SÉANCE

Pour finir, ils concevront une activité pédagogique avec un de ces outils d'après les besoins spécifiques de chaque participant, de leur contexte de travail, etc; soit pour animer en présentiel ou à proposer en prolongement de l'enseignement en classe.

Description des sites proposés:

- **Learning apps.org:** c'est un site qui permet aux enseignants de réaliser des activités (Apps) en ligne. Dans une activité peuvent être insérés des images, des documents, des textes, des vidéos, de l'audio. Plus d'une trentaine d'activités sont disponibles (QCM, mots-croisés, memory, textes à trous, classement sur un axe, une image, carte, ...). Les «Apps» ne constituent pas en elles-mêmes des unités d'apprentissage, mais doivent être intégrées aux leçons. Les «Apps» publiées peuvent être utilisées directement en ligne ou modifiées pour être adaptées aux besoins de l'enseignant; une activité peut être créée à partir d'un modèle vierge.

Comme exemples pour ce site, je vais montrer mon compte avec mes activités créés et je vais expliquer comment on peut en créer une autre. Ces activités je les utilise dans la plateforme Moodle mais aussi comme activités d'entraînement au cours de mes classes en présentiel.

- **CANVA** est un studio graphique en ligne qui permet de créer facilement toute une série de documents de toute sorte. De la bannière à l'affiche en passant par le

journal ou la simple citation illustrée. Ce qui le rend riche pour la classe de FLE c'est qu'il permet de présenter les productions écrites des élèves d'une autre manière, de les partager avec le professeur ou leurs camarades.

Le service propose des centaines de modèles qui vont vous servir de point de départ. Vous pouvez créer des publications pour les réseaux sociaux, des journaux, des posters, des bannières, des newsletters.... vous pouvez aussi bien sûr partir d'une feuille blanche aux dimensions personnalisées.

Vous choisissez le format, vous choisissez le fond, les images et bien sûr les polices ou typographies. Canva vous propose un moteur de recherche intégré pour trouver des illustrations en lien avec votre thème.

Une fois le travail fini vous pouvez le sauvegarder dans un dossier personnel, le télécharger au format image ou au format Pdf ou encore le partager sur les réseaux sociaux.

- **KAHOOT**: Kahoot est une application en ligne gratuite, qui permet de réaliser très simplement des quiz interactifs: vous pourrez lancer le quiz à partir d'un ordinateur et vos élèves pourront répondre via leurs téléphones portables ou ordinateurs. Après avoir ouvert un compte, on peut très facilement créer des quiz type QCM. Pour cela, on donne un titre au quiz, on ajoute une description : on peut ajouter autant de questions qu'on le souhaite à ce quiz. On peut aussi ajouter, pour une image illustrative et un temps limite pour répondre chaque question.

On obtient alors un «PIN ROOM» à transmettre aux participants: grâce à leurs Smartphones ou ordinateurs, ils se rendent sur Kahoot.it, rentrent ce PIN ROOM et sont automatiquement reliés à votre quiz. Après chaque question, on a accès au classement des formés: plus on a donné la bonne réponse rapidement, plus on a de points.

Cette application donne la possibilité aux apprenants de s'auto évaluer, tout en visualisant en direct leur degré de réussite ainsi que celui des autres apprenants. Pour l'enseignant, c'est une manière innovante d'évaluer.

Comme exemple, je vais proposer de participer à un modèle de quizz réalisé dans mon compte pour que les participants y jouent. Je vais raconter mon expérience lors de l'utilisation de ce type de jeu en classe et je demanderai de réfléchir à propos de son impact et la possibilité de l'exploiter en tant que ressource d'évaluation.

- **GENIALLY**: Genially est un outil auteur en ligne, qui permet de réaliser des ressources interactives sous forme d'images, de posters, de cartes ou même de mini sites. Cette plateforme interactive s'avère assez simple à utiliser.

Pour ce faire, vous avez à disposition un espace de travail sur lequel vous allez importer différentes ressources, comme des images, des vidéos ou des sons. La bibliothèque intégrée contient déjà quelques images et formes géométriques, et vous pouvez importer des médias depuis les plus grands fournisseurs de services en ligne, comme YouTube ou Soundcloud. Il est même possible d'importer un site web existant. Pour apporter une touche d'interactivité, Genially met à disposition des animations et transitions: il sera donc possible de faire apparaître vos ressources avec différents effets, de les faire déplacer dans toutes les directions, de les déformer... Pour finir, des actions telles que l'apparition de popup, de fenêtres ou encore l'ajout de liens hypertexte ou de boutons de zoom sont proposées. A la manière d'une présentation, il est possible d'ajouter plusieurs «slides» à votre projet et donc autant de boutons de navigation. Votre projet peut être partagé grâce à un lien web.

Description des exemples présentés

Tous ces sites ont été testés dans le sein de mes pratiques en tant que professeur des élèves des écoles secondaires, avec un niveau A1 et A2.1 selon le CECR.

En ce qui concerne le site CANVA, je l'ai utilisé comme support, dans un cas, pour la réalisation des infographies créatives.

Exemples 1



Fiche pédagogique:

Institution: Colegio San Bartolomé- Sede Fisherton-Rosario.

Niveau des élèves: A2.1

Âge des élèves: 13-14 ans

Classe: 1^o C et D

Durée: 1 séance de 80 minutes

Tâche: "Fais la carte d'invitation pour une fête"

Objectif: Utiliser les ressources acquises pour produire une invitation personnelle à la fin de l'unité pédagogique.

Compétence communicative: Comprendre et savoir écrire une invitation.

Objectifs linguistiques: Les expressions de l'invitation- Les informations contenues dans une invitation: date, lieu, horaire.

Modalité de travail: individuel

Ressource nécessaire: Ordinateur ou portable.

Exemples 2

Un autre exemple à présenter ce sont les infographies sous format de Magazine.



Fiche pédagogique:

Institution: EESO N° 433 "Gral. Manuel Belgrano" Rosario.

Niveau des élèves: A1

Âge des élèves: 15-16 ans

Classe: 3^o4^o

Durée: 2 séances de 80 minutes

Tâche: "Créer le Magazine de voyage de la classe"

Objectif: Utiliser les ressources acquises pour raconter un voyage dans une ville francophone.

Compétence communicative: Raconter et décrire un voyage. Décrire une ville. Raconter des activités dans un voyage.

Contenus linguistiques: Relever et décrire et des lieux des villes touristiques. L'expression "Il y a". Le passé composé. Les étapes d'un voyage.

Modalité de travail: en groupe

Ressource nécessaire: Ordinateur.

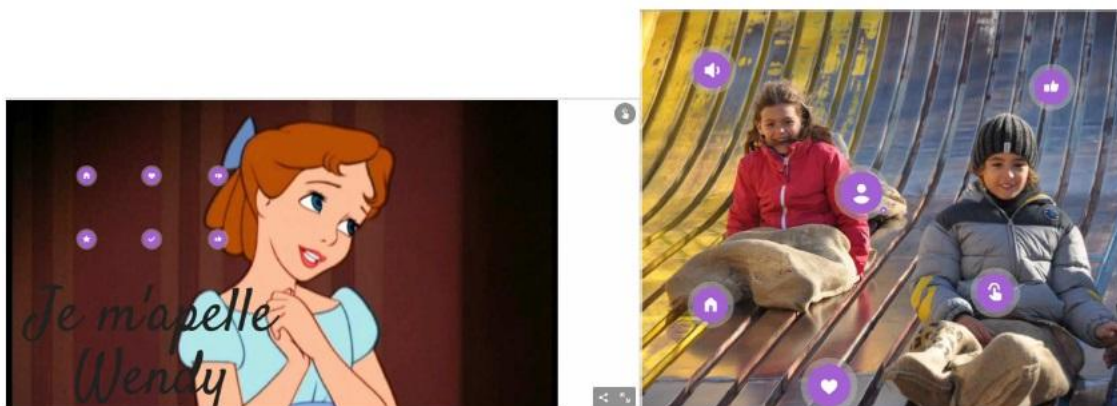
Description succincte:

Dans ces productions, les élèves ont dû chercher les informations touristiques d'une ville francophone choisie à visiter imaginativement. Ensuite, ils devaient chercher des photos représentatives du lieu. Finalement, ils devaient raconter brièvement leur voyage dans une petite production écrite.

Exemples 3

Site utilisé: Genial.ly

Support: image interactive



Institutions: EESO N° 431 "Gral. Jose de San Martin" et Colegio San Bartolomé- Sede Fisherton- Rosario.

Niveau des élèves: A1/A2.1

Âge des élèves: 14 - 16 ans

Classe: 4° A et 2° D

Durée: 1 séance de 80 minutes

Tâche: "Se présenter dans une image interactive "

Objectif: Se présenter créativement avec un camarade.

Compétence communicative: se présenter, donner des informations personnelles sur les loisirs et les préférences personnelles.

Contenus linguistiques: la présentation en 1° personne du singulier et/ou du pluriel. Les informations personnelles, les goûts, les activités de loisirs.

Modalité de travail: en tandem

Ressource nécessaire: Ordinateur.

Description succincte:

Dans ces productions, les élèves devaient se présenter en tandem en cherchant des points en commun pour exprimer leurs goûts, leurs activités de loisirs, leurs informations personnelles.

Dans les deux cas, cette activité s'est présentée dans les premières séances de l'année scolaire pour reprendre des sujets en tant que révision des contenus.

Conclusion

Les productions présentées en tant qu'exemples ont montré, entre autre, que les élèves ont été autonomes dans le processus de mettre en place les ressources linguistiques dont ils s'étaient appropriées en classe ou bien à la réflexion des ressources non encore acquises.

Les supports TICE utilisés ont aidé, dans ces cas, à la créativité des productions écrites des élèves ce qui n'est pas le cas lorsqu'on utilise un support papier par exemple.

On peut remarquer aussi que les apprenants s'habituent vite à leur utilisation en classe puisque les TIC sont très présentes dans leur vie quotidienne.

Un autre aspect positif qu'on peut en relever c'est que les apprenants vivent d'une autre manière l'utilisation de la langue, même parfois ludique. Tous ces points entraînent pour eux une motivation plus visible vers la langue cible.

Pour conclure, je voudrais dire qu'il faut commencer à intégrer le numérique en classe peu à peu pour s'approprier de ces outils car ils modifient et diversifient les pratiques des classes de langues étrangères.

Bibliographie et sitographie

Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires (Ollivier, C., Gaillet, T. et Puren, L. 2017).

Francois MANGENOT sur "Concevoir un scénario pédagogique communic'actionnel grâce au web 2.0- (CLA 2017)

Marcel Lebrun et Thierry Karsenti dans leurs recommandations sur l'usage des TICE sur [https://www.fun-mooc.fr/ MOI, PROF DE FLE.](https://www.fun-mooc.fr/MOI, PROF DE FLE)

<https://www.tice-education.fr>

<http://ww2.ac-poitiers.fr/ses/IMG/pdf/socrative-2-2.pdf>

<https://outilstice.com/2015/03/canva-un-studio-graphique-a-la-portee-de-tous/>

<http://sydologie.com/outils>

<https://www.genial.ly>

<https://www.canva.com>

<https://kahoot.com>

<https://learningapps.org>

Genres de textes: une notion à didactiser pour les langues étrangères en milieu scolaire

MARIEL BUSCAGLIA¹

buscagliamariel@gmail.com

Professorat de Français

IES N° 28 «Olga Cossettini» - Rosario

MARIANA CANELLO²

marianacanello@gmail.com

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Universidad Nacional de Rosario

Soucieuses de nous encadrer dans une perspective de formation linguistique pour l'enseignement de langues étrangères, et reprenant l'approche basée sur les genres de texte, retenue dans nos cours à la Faculté de Sciences Politiques de l'UNR, nous voudrions partager les lignes directrices de notre méthodologie de travail ainsi que nos réflexions didactiques à propos de la centralité du concept de genre de texte (Interactionnisme socio-discursif, Bronckart, 1996).

En ce qui concerne la didactisation de ce concept, le travail par séquences didactiques développé par Grandjean et Di Giacomo (2001) mène au plan pratique la recherche de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2000) sur la construction de procédures d'enseignement des genres textuels (Dolz et Gagnon, 2008).

Ces séquences didactiques, conçues originalement pour un contexte d'enseignement de langue maternelle, s'organisent en 4 étapes:

1 Professeure de Français Langue Étrangère et professeure universitaire de Sciences de l'Éducation. Depuis 26 ans, elle assure des cours dans différentes écoles secondaires de la province de Santa Fe. Actuellement, elle est responsable de l'une des deux chaires de Français II de la Faculté de Sciences Politiques de l'Université Nationale de Rosario. De même, elle est professeure des Ateliers d'enseignement I et III et du Séminaire d'intégration et de synthèse au Professorat de Français de l'Institut d'Enseignement Supérieur N° 28 «Olga Cossettini» de Rosario.

2 Professeure universitaire de Français Langue Étrangère. Depuis presque 30 ans, elle assure la coordination du Département de Français, Italien et Portugais de la Escuela Normal Superior N° 1 con intensificación en lenguas vivas "Dr. Nicolás Avellaneda". A partir de septembre 2016, elle est la responsable du Label FrancEducation pour le niveau primaire de la même institution. Actuellement, elle est professeure de l'une des deux chaires de Français I et de Français II de la Faculté de Sciences Politiques de l'Université Nationale de Rosario et professeure de la chaire Atelier IV (pratiques didactiques) de l'Institut d'Enseignement Supérieur N° 28 «Olga Cossettini» de Rosario.

- mise en situation: présentation du projet de communication;
- production initiale: observation et évaluation des capacités initiales des élèves et des principales difficultés dans la production du genre textuel;
- modules/ateliers: destinés à améliorer une des composantes du texte à rédiger ou à résoudre un problème d'écriture observée dans les productions initiales des élèves.
- production finale: mise en pratique des savoirs et savoir-faire appris et exercés dans les ateliers.

Cette démarche, qui vise évidemment la mise en place des procédés d'évaluation formative dans un processus d'apprentissage par tâches, nous semble pertinente pour un public avancé, mais un peu ambitieuse pour un public débutant dans l'apprentissage de langues étrangères.

C'est à partir de cette limite que nous proposons une adaptation de cette démarche pour un contexte d'apprentissage initial de LE, où un travail de compréhension détaillée des éléments constitutifs du genre (macro et micro planification) se présente comme incontournable. Il faut impérativement que l'étudiant/e passe d'abord par une analyse des éléments de textualisation (cohésion verbale et nominale, mécanismes de connexion, marqueurs textuels, lexicale, etc) qui font de la lecture et de la compréhension leur principal objectif.

Comme conséquence de nos réflexions, nous proposons ces trois étapes:

COMPRÉHENSION: reconnaissance et analyse du contexte de production, des éléments constitutifs du genre et de la thématique impliquée.

INTEGRATION: ensemble de modules/ateliers axés sur des activités et des productions partielles visant les contenus thématiques, l'organisation du texte et les unités linguistiques (connexion et cohésion du texte en fonction du genre travaillé).

PRODUCTION: mise en pratique des savoirs et savoir-faire appris et exercés dans les ateliers, dans une démarche de production finale coopérative: écriture collective, en binômes et, enfin, individuelle.

Cet atelier, planifié pour deux séances de 2 heures chacune, s'organisera alors sur trois moments de travail: le développement du cadre théorique, le travail sur une séquence-exemple et l'élaboration d'une séquence didactique basée sur des genres de textes possibles pour les niveaux A1/A2 du CECR, adaptés aux contextes de travail des assistants/es.

Notre but est de renforcer la dimension formative de tout apprentissage linguistique et d'offrir à nos collègues certains outils didactiques pour renouveler le traitement des compétences de compréhension et production écrites en milieu scolaire, ayant comme perspective la participation à un projet communicatif.

Planifier par une approche interdisciplinaire... Rien de nouveau, mais est-il évident dans nos cours de FLE?

ROSA WERNER¹

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

IES "Lola Mora"

Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "J. B. Alberdi", Tucumán.

Dans notre système scolaire, que ce soit le niveau primaire ou secondaire, il existe, depuis longtemps, un bon nombre de documents curriculaires qui suggèrent l'élaboration des projets interdisciplinaires comme l'un des moyens de résoudre le problème d'isolement des contenus disciplinaires et fragmentation des connaissances chez les apprenants. Des textes actuellement en vigueur, montrent l'intérêt de rapprocher les disciplines les unes des autres et à nouer des partenariats privilégiés.

De fait, la recherche démontre que les études interdisciplinaires, non seulement favorisent l'intégration des savoirs, mais facilitent la création de liens et de transfert de connaissances et d'habiletés entre les disciplines, ce qui rapproche à la réalité de la vie de tous les jours. Suivant l'affirmation de E. Morin (1999) pour qui «la connaissance de l'information ou des éléments isolés est insuffisante», il est nécessaire de situer les informations et les éléments dans leur contexte pour qu'ils acquièrent un sens. Donc, mener des projets interdisciplinaires serait un moyen efficace de donner du sens aux apprentissages et motiver les élèves dans le cours de français langue étrangère.

Notre proposition d'aborder la démarche interdisciplinaire repose sur: un questionnement complexe nécessitant un regard croisé entre deux ou plusieurs disciplines pour être abordée dans sa globalité et une mobilisation de connaissances et de compétences non fragmentées selon les disciplines. La recherche de points de contact entre les disciplines qui composent les programmes prescrits dans l'école

1 Professeur Adjoint «Didáctica Específica y Residencia Docente», Professorat en Français. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Professeur titulaire «Didáctica Especial Francés y Prácticas Profesionales», Professorat de Français. IES "Lola Mora". Enseignante du collège et lycée, Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "J. B. Alberdi", Tucumán. Enseignante-chercheuse membre de l'équipe de recherche Projet UNT - PIUNT "Relaciones entre adquisición y didáctica de lenguas extranjeras y segundas: hacia la definición de campos privilegiados de intervención docente". Formatrice des formateurs en Didactique du FLE et en Éducation et TIC appliquées au FLE.

collabore à la vision globale du monde et au cadre social dans lequel tous les sujets sont insérés.

Cet atelier se propose d'initier à la conduite de projet interdisciplinaire. Il est conçu selon une approche de type formation-action où alternent les moments d'apports conceptuels, de réflexion et d'analyse des projets de classe pour aboutir à l'élaboration d'un projet concret selon le contexte d'application de l'enseignant. Une suite des projets est prévue pour travailler et partager en ligne les propositions.

Alors, lors de notre démarche les participants seront invités à:

- Définir la notion de projet et clarifier la terminologie utilisée pour parler d'interdisciplinarité. Pour ce faire, nous aborderons les conditions de réalisation d'un projet interdisciplinaire inspiré notamment des travaux de Fourez, Maingain et Dufour (2002), Pégourié-Khellef (2017) et de Lowe (2002). Ces conditions sont reliées aux gestes professionnels des enseignants, interactions enseignants et apprenants, apprenants, disciplines, climat de travail et contexte.

- Identifier différents modèles pédagogiques permettant de tisser des liens entre les contenus des disciplines et le FLE.

- Analyser des projets interdisciplinaires argentins pour les adapter aux contextes d'enseignement locaux.

- Planifier les étapes d'un projet interdisciplinaire selon le niveau éducatif.

- Découvrir des outils pertinents pour la mise en place d'un projet interdisciplinaire.

- Formuler un projet pédagogique à dimension interdisciplinaire dans des contextes FLE.

Notre atelier s'adresse à des enseignants de français des niveaux primaire ou secondaire, qui souhaitent connaître et mettre en oeuvre la démarche de projet interdisciplinaire.

La durée de cet atelier est de 2 séances de deux heures chacune.

Axe 3 | 1. Culture et interculturalité

- *Dialogue et ouverture à la langue et à la culture de l'autre.*
- *Recherches et pratiques.*
- *Nouvelles complexités.*
- *Curiosité, créativité et ouverture d'esprit chez l'apprenant.*
- *La formation à l'interculturel pour les différents acteurs et trajets de l'éducation.*

Les potentialités du diagnostic interculturel dans un milieu exolingue

BRENDA BORTOLUSSI¹

IES n°28 Olga Cossettini

Résumé

Ce rapport de recherche intègre le stage de pratiques de formation réalisé pendant l'Atelier IV et le Séminaire d'Intégration et Synthèse, matières correspondantes à la 4ème année du Professorat de français de l'Institut Olga Cossettini.

Ce travail a comme objectif d'offrir une possible solution à un problème remarqué lors de notre stage au niveau secondaire. La problématique est en rapport à l'intégration d'une démarche interculturelle adaptée à notre contexte d'enseignement.

Lors de la mise en pratique d'un projet interculturel, nous nous sommes rendu compte que le groupe-classe présentait des difficultés dans le processus d'acquisition des connaissances culturelles. C'est pourquoi, nous nous sommes concentrées sur ce problème à l'aide des moyens d'intervention. À cet effet, une proposition didactique adaptée aux besoins du groupe a été conçue avec l'objectif de favoriser chez eux la capacité d'acquérir des savoirs culturels. Pour ce faire, nous avons tourné notre attention vers l'étape préalable de la démarche interculturelle: le diagnostic. Ce dernier a été inséré dans le cadre de la ludification: méthode d'apprentissage qui a guidé notre proposition didactique. En ce qui concerne le cadre théorique, nos principaux points d'intérêt sont:

La perspective interculturelle: une démarche adaptée au contexte exolingue.

La ludification de la classe de FLE.

Le monde de la ludification est énorme: plusieurs dynamiques peuvent s'intégrer dans une proposition. Dans notre cas, nous en avons sélectionné la fiction ou le récit. Ce récit, à la fois éducatif et attrayant, nous a permis d'introduire un diagnostic interculturel en gardant la motivation des élèves.

Par rapport à la méthodologie de travail, nous précisons les caractéristiques principales du groupe-sujet et de la description du contexte. En plus, nous présentons les moyens

¹ Étudiante avancée de la 4ème année du professorat de français niveau secondaire à l'Institut Olga Cossettini, Rosario, Santa Fe. Très intéressée par les méthodes d'enseignement actuelles et innovantes: plus précisément par l'étude de la ludification et son adaptation dans les classes de FLE. (2018)

d'évaluation (les enquêtes réalisées aux élèves) aussi bien que les moyens d'intervention, c'est-à-dire, les activités proposées dans notre proposition didactique.

Mots clés: ludification / diagnostic / interculturel / proposition didactique / FLE

1. Introduction

Ce rapport de recherche intègre le stage de pratiques de formation réalisé pendant l'Atelier IV et le Séminaire d'Intégration et Synthèse, matières correspondantes à la 4ème année du Professorat de français de l'Institut Olga Cossettini.

Ce travail a comme objectif d'offrir une possible solution à un problème remarqué lors de notre stage au niveau secondaire. La problématique est en rapport à l'intégration d'une démarche interculturelle adaptée à notre contexte d'enseignement.

Dans la première section de notre travail, nous allons détailler le contexte d'enseignement, la définition du problème et la formulation de la problématique.

Dans la deuxième section, nous allons donner des précisions sur la méthodologie: les techniques et les moyens d'évaluation. Ensuite, nous allons présenter un résumé de la justification théorique qui soutient notre proposition didactique.

Dans une troisième partie, nous allons présenter notre proposition didactique et son analyse.

Finalement, nous présenterons nos conclusions sur ce travail de recherche.

2. Problématique

2.1 Description du contexte

Le stage a eu lieu dans une école secondaire publique d'orientation commerciale située dans le centre-ville de Rosario. La classe assignée pour le stage a été une 5^o année avec un cours hebdomadaire de trois heures : 120 minutes sans récréation. Le groupe était composé de treize étudiants d'entre 17 et 18 ans, avec un niveau de français A2. L'école est fournie d'outils importants pour l'enseignement de langues tels que trois salles d'informatique, une salle de projection audiovisuelle et plusieurs magnétophones à disposition des enseignants.

2.2 Définition du problème

La problématique est en rapport à l'intégration d'une démarche interculturelle adaptée au milieu exolingue. Étant donné que la perspective interculturelle est née dans un contexte absolument différent et éloigné du nôtre, il existe des aspects qui

ne s'adaptent pas à notre contexte d'enseignement. Lors de la mise en pratique d'un projet interculturel, nous nous sommes rendu compte que le groupe présentait des difficultés dans le processus d'acquisition des connaissances culturelles. Nous avons pris conscience de la nécessité d'offrir aux élèves la possibilité d'élargir leurs connaissances sur la culture cible. C'est pourquoi, nous considérons nécessaire d'analyser les principes de la perspective interculturelle afin de les adapter à notre contexte argentin.

2.3 Formulation de la problématique

Comment le diagnostic peut favoriser l'acquisition des savoirs culturels dans un milieu exolingue?

2.4 Objectifs du travail

Face à la situation décrite et à la problématique détectée, nous cherchons à:

- Utiliser le diagnostic interculturel comme moyen pour faciliter et favoriser l'acquisition des savoirs culturels.
- Développer et établir les différentes étapes pour mettre en place une proposition didactique basée sur la ludification.

3. Méthodologie

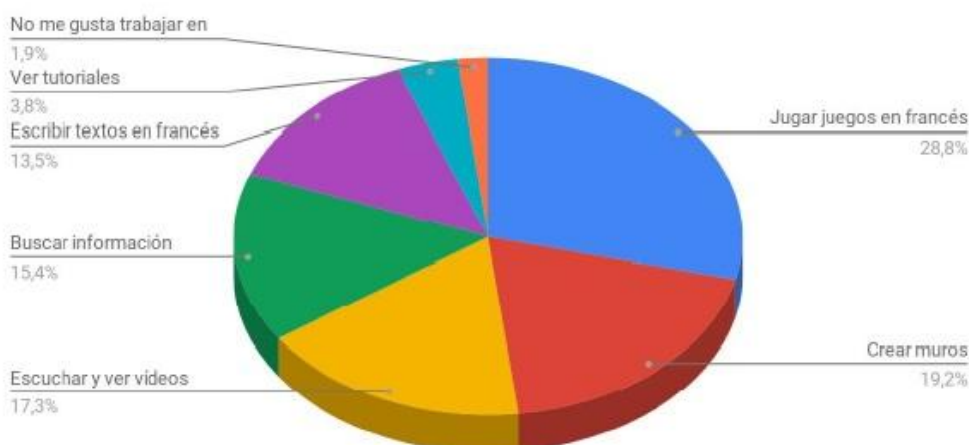
Pour être capable d'avoir un panorama général des représentations des élèves sur la culture étrangère, nous leur avons distribué des enquêtes par écrit (en espagnol). Dans notre cas, l'enquête a intégré trois types de questions: ouvertes, fermées, et QCM.

Les données recueillies lors de l'enquête ont orienté notre proposition didactique. Parmi les questions posées, nous avons sélectionné celles en relation à notre problématique.

1. Del 1 al 5 (siendo 5 la que más prefieres) ¿cuáles son las actividades que preferís hacer en sala de informática?

Jugar a juegos relacionados con el francés	1
Crear muros colaborativos	2
Escuchar y ver vídeos en francés	3
Buscar información en sitios web en francés	4
Escribir textos en francés	5
Ver tutoriales en francés	6
No me gusta trabajar en sala de informática	7

Résultats



Nous avons demandé aux élèves **d'écrire 5 mots associés aux habitants de la France**. Les mots les plus fréquents sont: *romantiques, sérieux, artistes, cuisine, amoureux, moustaches, éducation*. L'ensemble de mots choisis par les élèves reflète un regard stéréotypé sur la culture étrangère.

4. Justification théorique

4.1 Une démarche interculturelle adaptée au contexte exolingue

L'apprentissage du Français Langue et Culture Étrangère (FLE) implique l'échange avec une nouvelle culture, la culture française et plus largement la fran-

cophonie. Dans notre contexte d'enseignement, l'Argentine, l'acquisition d'une compétence interculturelle telle que la préconise le CECRL s'avère un grand défi pour les enseignants de FLE.

Il faudra faire appel à la distinction faite par Dabène (1990) pour comprendre notre situation d'enseignement:

Un enseignement dispensé dans un pays locuteur d'une langue autre que la langue enseignée, qu'il s'agisse ou non de la langue maternelle des apprenants, défini comme le *milieu exolingue*.

En **milieu exolingue**, les contacts avec la langue étrangère se réduisent généralement aux moments d'intervention pédagogique. Dans notre contexte argentin, l'espace-classe représenterait le "milieu d'immersion", c'est-à-dire, le seul lieu où les apprenants ont la possibilité d'interagir avec la culture cible. Comme il n'y a pas de contact direct entre notre culture et la culture francophone, l'enseignant apparaît comme le seul représentant de l'univers étranger et par conséquent, il devra savoir comment établir une interaction entre la culture cible et la culture d'origine des apprenants.

Par ailleurs, les auteures Maga H. et Ferreira Pinto (2005) dans leur ouvrage "Former les élèves à l'interculturel", soutiennent que les composantes de la **compétence interculturelle** sont: **le savoir être** (ou l'aptitude à se décentrer), **les savoirs ou la connaissance**, **le savoir comprendre** (les capacités d'interprétation et de mise en relation), **le savoir apprendre/faire** (les capacités de découverte et d'interaction), **le savoir s'engager** (la vision critique au niveau culturel, vision critique par rapport à eux-mêmes et à autrui).

Étant donné que la problématique détectée lors de notre stage a un lien direct avec l'une de ces composantes, plus précisément la composante des **savoirs** ou des connaissances, nous allons nous concentrer sur cette composante. Cette composante fait référence à la connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, pas seulement dans la culture de l'autre mais aussi au sein de la propre culture. Quand on parle de "connaissance" on fait allusion à la connaissance des processus sociaux et à la connaissance des éléments qui sont la traduction concrète de ces processus.

Par la suite, il faudra réfléchir à la démarche pour une intégration de la dimension interculturelle proposée par Maga H. et Ferreira Pinto (2005).

Cette démarche interculturelle est constituée par différentes **phases ou étapes**, dans lesquelles l'enseignant va guider l'apprenant dans le processus de connaissance et de réflexion sur l'autre.

Ces étapes qui nous aident à organiser et à intégrer la dimension interculturelle dans nos pratiques de cours sont:

1. Diagnostic
2. Sensibilisation
3. Découverte
4. Relativisation

Du fait que notre proposition didactique repose sur l'une de ces étapes, à savoir, le diagnostic interculturel, nous allons mettre l'accent sur le développement de cette première étape.

Fréquemment, nous avons tendance à oublier cette première étape et à se concentrer davantage sur l'étape de sensibilisation. Mais si l'on cherche à faire acquérir des connaissances interculturelles chez les élèves, on devra commencer par repérer leurs représentations et leurs connaissances préalables sur la langue-culture.

Geneviève Zárate (2007) donne éclairage à ce sujet en disant que:

“L'étape de diagnostic est davantage rétrospective et les représentations de l'élève sont analysables à partir de son vécu” (2007, p:73).

Afin de souligner l'importance de mettre en œuvre cette première étape, l'auteure remarque:

«Le diagnostic permet de cartographier l'expérience que les élèves ont de la relation avec l'étranger, y compris lorsqu'elle se situe hors d'apprentissage scolaire. De ce diagnostic, seront déduits des objectifs explicites, articulés non seulement sur le niveau linguistique des élèves, mais aussi sur la spécificité de leur relation identitaire avec la culture enseignée» Zárate (2007 p:73)

Ce diagnostic interculturel suit les mêmes objectifs que l'évaluation diagnostique. Grâce à celui-ci, l'enseignant obtiendra un profil de la classe et pourra orienter son travail en suivant les besoins du groupe.

Cette première étape de la démarche interculturelle peut se faire au début de l'année et servira comme guide pour planifier les étapes suivantes.

Zarate (2007) nous offre différentes formes de réaliser un diagnostic telles qu'un test d'association de mots ou le repérage de discours stéréotypés. Pourtant,

en tenant compte de notre ligne de recherche et de notre groupe sujet, nous allons proposer un diagnostic sous forme de test ludique et pour ce faire nous devons suivre les postulats de la ludification.

4.2 La ludification

La ludification (gamification, mot anglais) surgit dans le domaine de l'entreprise et du marketing aux Etats Unis dans les années 70. En ce qui concerne l'éducation, ce phénomène gagne progressivement du terrain dans son pays d'origine et dans d'autres pays, tels que l'Espagne et le Canada. Pourtant, un long chemin reste à parcourir pour la France et plus précisément dans l'enseignement du FLE.

Pour commencer, il est important d'établir une différence entre ce qui est connu de nous et la ludification:

L'apprentissage par les jeux implique les jeux traditionnels pour faire apprendre. Ils donnent aux apprenants l'opportunité d'acquérir de nouvelles connaissances ou compétences de manière ludique et stimulante. Exemples dans la classe de FLE; le loto, «Jean dit», jeu de l'oie, jeux de mémoire.

Le *jeu sérieux* est un jeu vidéo, une application, un logiciel créé avec une intention pédagogique précise. Le jeu sérieux cherche à informer, à développer chez le joueur une diversité de compétences selon les objectifs du jeu. Exemple pour la classe de FLE: Thélème Speak french or die!

La *ludification*, en échange, prend les éléments motivants des jeux, tels que la compétition, l'interaction humaine, la fiction, et les transpose au contexte d'apprentissage.

Dans les termes de Richard Landers, chercheur américain spécialisé en apprentissage et ludification:

«La ludification implique de prendre des éléments du jeu et de les appliquer en dehors du contexte du jeu» (Landers, 2016).

À ce sujet, Jean Desjardins (2015), conseiller technopédagogique, ajoute que:

«La ludification est scénariser l'apprentissage»

Pour donner une définition plus précise, la ludification dans l'enseignement consiste à faire usage des éléments du monde des jeux vidéo et du divertissement comme méthode d'apprentissage. Pourtant, le simple fait d'utiliser un jeu quelconque dans une classe ne signifie pas faire de la ludification. Au contraire, pour y parvenir, il faut d'abord aller plus loin et ne pas rester sur l'idée de jeu comme outil pédagogique.

5. Proposition didactique ludifiée

En ludification, l'étudiant s'engage dans une quête dans laquelle il doit résoudre les problèmes et surmonter les obstacles. Ludifier c'est scénariser l'apprentissage. C'est donc, l'enseignant qui scénarise les tâches (les défis) à accomplir ainsi que le déroulement et la progression du jeu.

Thématique du jeu

Pour élaborer une proposition ludifiée, le premier pas à faire est choisir une thématique du jeu, c'est-à-dire, donner un contexte au jeu afin d'engager les élèves.

Ce scénario doit être fondé sur un élément de la culture populaire proche des jeunes. Alors, nous avons procédé à un classement des thématiques populaires afin d'en choisir la plus adéquate à notre groupe-sujet.

Nous avons sélectionné "Les Sims" car il s'agit d'un jeu très connu parmi les jeunes et en plus, il présente une grande diversité des mondes et des péripéties à réaliser.

Plus précisément, nous avons trouvé une extension du jeu "Les Sims" qui s'appelle "Les Sims naufragés". Cette extension avec l'idée d'un naufrage nous permet d'imaginer une histoire attrayante et dynamique pour les élèves.

Nous avons imaginé une histoire amusante et proche des élèves. Etant donné que notre groupe-sujet appartient à la 5ème année (dernière année de secondaire), nous avons introduit des caractéristiques propres de cette dernière année, telles que la fête de l'UPD (fête organisée par les jeunes le dernier premier jour de l'année scolaire) ou l'UUD (dernier jour de l'école).

Il faut remarquer que par rapport à la scénarisation et contextualisation du jeu, elles sont pensées pour être réalisées tout au long d'une année scolaire. Pourtant, en

ce qui concerne les défis ou les missions ludiques, nous allons nous limiter à présenter un seul défi concernant le diagnostic interculturel.

Objectif du jeu

L'objectif du jeu est clair et précis. Dès le début, les élèves comprennent le récit du jeu (même si le jeu est en français, il y a des contenus référentiels et des images qui favorisent la compréhension) et les règles (accepter et surmonter les défis pour retourner à la maison).

Nous avons introduit un premier défi ou sous-objectif qui permettra aux élèves d'obtenir une première récompense. Comme il s'agit du premier défi, le degré de difficulté est adapté puisque les élèves doivent seulement répondre aux questions. Donc, ce premier défi est simple et facile à réaliser.

Pour organiser le défi, nous avons fait attention aux différents éléments du jeu: les points d'expérience, les récompenses pour les élèves participants et les gagnants, les médailles et l'évolution des personnages ou avatars.

Par rapport à l'esthétique du jeu, cette proposition s'insère dans la fiction. Le jeu est présenté aux élèves comme un récit, une histoire.

Type de joueurs

Comme tout jeu doit être conçu en considérant les différentes caractéristiques des élèves, nous avons identifié, au préalable, le profil type des élèves. En général dans ce groupe, on retrouve les caractéristiques propres du joueur combattant car nous avons observé qu'ils sont motivés par la compétence et le désir de gagner. C'est pour cela que nous avons introduit dans le jeu le besoin de survivance. On cherche toujours un ennemi, un adversaire à combattre dans le jeu (dans ce cas, l'érudit).

Création du jeu

Une fois les paramètres du jeu fixés, il faut donner vie au jeu. Pour y parvenir, nous avons fait un stockage des images sur les Sims naufragés et après nous avons lié ces images avec l'histoire dans un Powerpoint.

Cette étape, comme les autres, prend beaucoup de temps et de travail. Il faut tenir compte que pour mettre en pratique la ludification, on doit disposer de la motivation, du temps et des quelques connaissances techniques.

Finalement, nous sommes entrés sur <https://create.kahoot.it/> afin de créer le questionnaire interactif Kahoot qui constitue le diagnostic interculturel.

Au moment de rédiger les questions qui composent le diagnostic, nous avons parcouru les différents savoirs dits “culturels” de la méthode Club Ados 1 et Club Ados 2 afin d’avoir une idée sur les possibles connaissances préalables des élèves. De plus, le choix des questions a été aussi influencé par l'enquête réalisée aux élèves.

Finalement, nous avons proposé de faire une réflexion sur la “bataille avec l’érudit” à partir des résultats du jeu. Nous cherchons par les biais du diagnostic, à identifier la relation des élèves avec la culture enseignée et à établir les bases pour favoriser l’acquisition de nouveaux savoirs interculturels. Nous pensons que ce travail sur les représentations et les connaissances préalables pourra faciliter le développement de la compétence interculturelle et ses composantes, dans les étapes suivantes de la démarche interculturelle.

6. Conclusion

Pour conclure, il est essentiel de revenir sur certains aspects. Rappelons que nous avons détecté une problématique commune au sein d’un groupe d’élèves de la 5^{ème} année du secondaire où nous avons réalisé nos pratiques du stage.

Lors de la mise en pratique d’un projet interculturel, nous nous sommes rendu compte que ce groupe présentait des difficultés dans le processus d’acquisition des connaissances culturelles. C’est la raison pour laquelle nous avons décidé de nous concentrer sur ce problème à l’aide des moyens d’intervention. À cet effet, une proposition didactique adaptée aux besoins du groupe a été conçue avec l’objectif de favoriser chez eux la capacité d’acquérir des savoirs culturels à travers l’étape préalable de la démarche interculturelle: le diagnostic. Ce dernier a été inséré dans le cadre de la ludification: méthode d’apprentissage qui a guidé notre proposition didactique.

Le monde de la ludification est énorme: plusieurs dynamiques peuvent s’intégrer dans une proposition. Dans notre cas, nous en avons sélectionné la fiction ou le récit. Ce récit, à la fois éducatif et attrayant, nous a permis d’introduire un diagnostic interculturel en gardant la motivation des élèves.

L'objectif du diagnostic est de faire un repérage des idées préalables des élèves sur la culture cible et au même temps de tenter d'allumer une réflexion initiale sur les préjugés et les stéréotypes propres et d'autrui.

Il est vrai que le temps s'avère un élément indispensable;

- d'un côté pour les élèves qui doivent s'engager et réfléchir aux éléments ludiques et culturels proposés.

- d'autre côté pour les professeurs car la mise en pratique d'un cours ludifié entraîne un travail intensif.

C'est pourquoi, il existe de différents degrés de ludification et nous pouvons choisir celui qui s'adapte le mieux à notre groupe-classe et à nos objectifs d'enseignement.

Étant donné que notre proposition didactique offre un récit qui peut s'adapter à n'importe quelle situation, nous conseillons de continuer cette histoire en suivant les étapes de la démarche interculturelle afin d'arriver à développer la compétence interculturelle dans toutes ses composantes.

Important : La proposition didactique n'a pas été réalisée pendant le stage. Il ne s'agit pas d'une expérience de classe mais d'une proposition avec l'objectif de résoudre la problématique détectée lors de notre stage.

Bibliographie

Combriat, Aurelie (2011) «Club Ados 2» Livre De L'Elève A2.1, Paris, Maison Des Langues Editions.

Orellana, Vladimir (2016) «Diferencia entre Jugar y Juego. Curso introductorio de creación de videojuegos», Universidad Internaciones, <https://es.slideshare.net/volodia1/diferencia-entre-jugar-y-juego> (Consulté en octobre 2018)

Teixes, Ferran (2015) «Gamificación. Motivar jugando», Universidad Oberta de Catalunya, Barcelona, Editorial UOC.

Zarate, G. (1993) «Représentations de l'étranger et didactique des langues», Collection Credif. Paris, Didier.

Sites consultés

Chahi, F. (2013) «La ludification en FLE» Disponible sur <https://philliria.wordpress.com/2013/12/01/la-ludification-en-fle/> (Consulté en octobre 2018)

- Croteau, M.** (2016) «École Branchée», Podcast disponible sur <https://www.ecolebranchee.com/wp-content/uploads/2016/04/Podcast-EcoleBranchee- MACroteau.mp3>
- Desjardins, J. et Lessard, M.** (2014) “Qui a peur de la ludification à l’école?” Podcast disponible sur <http://www.zeroseconde.com/2014/12/qui-a-peur-de-la-ludification-a-lecole/> (Consulté en octobre 2018)
- LePage, N.** (2015) “Ludification ou jouons ensemble pour apprendre !” Disponible sur <http://www.ludovia.com/2015/05/ludification-ou-jouons-ensemble-pour-apprendre/> (Consulté en septembre 2018)
- Magá, H.** (2005) “Former les élèves à l’interculturel” Disponible sur : www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm

Culture et représentations sociales: l'interculturalité dans la salle de classe

MAGDALENA FASSÓN Y SOLÍZ¹

Universidad Nacional de San Martín – IDAES

Résumé

De nos jours, l'enseignement de langues étrangères dans l'éducation constitue un atout fondamental pour la déconstruction de l'altérité: elle offre aux étudiants une autre manière de penser et de codifier le monde. Ainsi l'indique le Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (document qui règle les pratiques d'enseignement de langues étrangères dans la ville de Buenos Aires) qui reflète tout de même les nouvelles tendances d'enseignement interculturel en vogue en Europe depuis les années '80. La langue est perçue sous la perspective interculturelle comme un objet social partagé faisant partie d'une identité culturelle. Dans notre pays, le français est souvent associé à un certain type de culture académique, lettrée. Cependant, la culture c'est aussi le folklore, la description des habitudes et coutumes d'un peuple. Ou plutôt les traditions et les rituels hérités d'une génération à l'autre. Ou bien un ensemble de représentations picturales, musicales, soi-disant artistiques. De quel concept de culture parlons-nous ? Se questionner sur les sèmes de ce terme c'est aussi démonter les pièces d'un cheval de Troie où se cachent des idées parfois contradictoires sur ce qu'est la culture et qui s'éloignent d'une réflexion sur l'altérité.

Mots clés: Culture / Anthropologie / Représentations / Altérité

¹ Professeure en français (IESLV Juan Ramón Fernández, 2012). Étudiante en Master en Sociologie de la culture et études culturelles par Universidad Nacional de San Martín. Professeure du niveau primaire et secondaire dans des établissements publics de la ville de Buenos Aires. Professeure au niveau universitaire à FCEyE, Universidad del Salvador, pour les filières internationales.

Introduction

Depuis quelques années, l'interculturel est devenu un terme à caractère inéluctable dans le domaine de la didactique de langues. Sa présence presque invariable dans les manuels, dans les programmes et dans des articles théoriques, nous oblige à mener une réflexion plus profonde sur ce que le terme implique. L'enseignement-apprentissage d'un contenu qui est d'ailleurs *culturel* nous présente un travail double : gérer en tant que professeur une classe interculturelle tout en menant des pratiques d'enseignement qui soient intrinsèquement interculturelles. C'est ce dernier aspect qui mérite une analyse plus profonde. Vu l'énorme quantité d'articles académiques consacrés à la gestion du groupe-classe composite, il est évident que l'analyse sur le terme culture, les idées reçues sur ce qu'il implique et sa transposition didactique ont été longtemps négligées. Ce travail vise à signaler l'importance de sa définition pour améliorer nos pratiques de classe et pour passer finalement du *dire au faire*.

État des lieux: le traitement de la culture au sein de la didactique des langues

Sous la création du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, de nombreux auteurs ont analysé plus profondément la perspective interculturelle de l'approche communicative des langues : Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier y Panthier, Gribkova, Starkey, Zarate et Neuner. Ces auteurs parmi d'autres spécialistes, ont participé à des recueils qui traitent l'interculturalité dans la classe de langue étrangère. Dans un contexte européen de déplacements permanents entre des communautés qui ne partagent pas le même code, la classe de langue devient le cadre idéal pour aborder la multiculturalité du groupe-classe et pour construire des identités plus ouvertes et plurielles.

Dans ce même sens, Philippe Blanchet (2007) et Christian Puren (2002) prennent pour interculturalité la composition ethnique des personnes qui conforment le groupe-classe. De manière implicite, la nationalité est associée à une langue et par conséquent à une culture autre que la culture locale, qu'il faut intégrer. Du point de vue de la didactique, l'attention est axée sur la réception et sur l'interculturalité des étudiants. En revanche, la production et transposition des contenus, qui sont d'ailleurs essentiellement culturels, sont délaissées ainsi que l'analyse sur le terme culture.

Cependant, Michael Byram, qui participe dans une guide pour la recherche en didactique des langues sous la coordination de Philippe Blanchet et Patrick Char-denet renverse cette perspective mise sur l'apprenant. Cet auteur reconnaît l'absence de littérature dans ce terrain pour citer ainsi une recherche de grande échelle menée en Allemagne où les résultats démontrent qu'il existe une corrélation entre l'expérience des professeurs sur d'autres cultures et le degré d'interculturalité des élèves (Göbel et Hesse, 2008 en Blanchet, 2015). Ce travail représente un point d'inflexion dans le domaine de la didactique des langues puisque il opère un changement dans la conception de l'interculturel. Ce n'est pas seulement par la diversité ethnique du groupe-classe que l'interculturel est problématisé, c'est parce que le contenu à didactiser est en soi-même interculturel.

Dans notre pays, les publications de Rosana Pasquale (2007) sur l'enseignement interculturel des langues questionnent les notions et les représentations d'interculturalité chez les futurs professeurs en analysant les programmes d'études de formation de formateurs. Ces perspectives reposent sur l'affirmation que les représentations sociales du professeur sur ce qu'il enseigne ont des conséquences matérielles sur la manière dont les étudiants apprennent et élaborent les connaissances. Les représentations sociales ont une origine mentale, psychologique et se manifestent comme des attitudes d'acceptation ou de rejet au niveau individuel et collectif. Le désir d'apprendre de l'élève est donné par la motivation que cultive le professeur, et elle a des conséquences réelles sur le degré de réussite de l'apprentissage.

En somme, un travail approfondi sur la préparation d'une classe de langue interculturelle précise d'une réflexion sur ce qu'est la culture et sur ses représentations. Il est nécessaire alors de définir le terme culture, longtemps abandonné à la merci du sens commun.

Face à la demande incontournable d'une didactique de langues interculturelle, présente dans tous les programmes d'études, dans les méthodes d'enseignement et même dans l'organisation de ce congrès, il est nécessaire de s'interroger sur les représentations sociales qui circulent autour du concept de culture. Et cela est d'autant plus nécessaire que le mot est polysémique et peu défini ou problématisé en dehors des discussions anthropologiques.

L'approche anthropologique de la culture

Dans le contexte local, le français est associé d'une manière particulière au terme culture et cela est le résultat des politiques linguistiques qui datent du début

du XX siècle. La langue française était associée à une élite intellectuelle de Buenos Aires qui, inspirée d'une doctrine politique et esthétique, a instauré l'enseignement du français dans les premières écoles de l'aristocratie argentine (Varela, 2006). Des recherches récentes sur les politiques linguistiques de l'État argentin signalent que cette image associée à l'aristocratie demeure et qu'elle est même utilisée pour faire face à l'avance de l'anglais comme lingua franca (Bein, 2012).

Cette représentation particulière de la culture s'ajoute et se rapporte à d'autres définitions et utilisations de ce terme. Au sein de l'anthropologie, les discussions autour du concept de culture ont provoqué des débats qu'il est possible d'organiser dans trois grandes périodes.

La première période distingue l'origine de trois traditions ou usages du concept. La tradition Illuministe française reconnaît la civilisation comme l'éclat de la raison, et c'est son caractère accumulatif qui permet le progrès de l'humanité. À ce mouvement s'oppose la tradition romantique allemande, qui comprend comme Kultur les valeurs spirituelles, le folklore et les émotions face à la prédominance de la raison. Ces deux traditions sur la culture se sont développées en opposition dialectique tandis qu'en Angleterre, la culture représentait les traditions, les coutumes, un mode de vie qui était en danger avec l'arrivée de l'industrialisation. Ces idées sur ce qu'est la culture constituent le substrat sur lequel se sont développés d'autres significations.

Pendant la deuxième période, les anthropologues ont commencé à critiquer les quelques idées sur la culture qui étaient acceptées au XIX siècle. La première critique visait démonter le mythe qui liait un peuple à une culture (Wright, 1998). Association fréquente pour le terme culture, mais qui a été critiquée au cours des années '70 pour avoir perpétué des relations de domination après le processus de décolonisation. Les sociétés ne constituent pas des entités isolées, tout au contraire elles font partie d'un monde sujet aux relations de pouvoir et aux flux de marchandises et de personnes. L'idée britannique d'une culture homogène composée d'un substrat essentiel et invariable a été aussi revisitée dans cette période. Ce nœud central de la culture prétend cacher les luttes de pouvoir et de domination culturelle dont elles sont le résultat.

Le bouleversement des idées dans cette période peut se voir dans les études les plus récentes en anthropologie, qui conçoivent les identités (au lieu de parler de cultures au pluriel) comme fluides, dynamiques, plurielles et construites d'une manière particulière dans un moment et un temps déterminé (Hall, 1996). Ils reconnaissent la vulnérabilité du concept de culture face à la diversité de phénomènes que le mot prétend signaler si bien qu'ils le déclarent en crise. Dans cette dernière

période, les débats sur l'utilisation du terme culture de dernières décennies tournent autour de la vitalité ou de la décadence de son emploi pour l'anthropologie, ou de ce que Hannerz (1999) appelle «le débat entre réformistes et abolitionnistes».

Le concept de culture porte en soi-même un usage historique qui détermine en grande partie sa signification car les charges sémantiques, considérées révolues dans l'anthropologie, sont récurrents dans d'autres domaines. Selon Susan Wright (1998) la culture est un concept dynamique qui n'est pas isolé des idéologies ou de la dispute pour l'hégémonie. L'agence du concept de culture est malléable selon la position des acteurs sociaux et de leurs intérêts.

Comprendre le mot culture comme les représentations esthétiques les plus élevées de la société, comme un ensemble homogène de caractéristiques ou comme l'intégralité de manifestations hétéroclites d'un peuple pourrait avoir des conséquences directes sur la manière d'enseigner une langue-culture. Les professeurs, en tant qu'intermédiaires entre les étudiants et l'objet d'étude, constituent l'élément principal pour la réussite de l'apprentissage et c'est pour cette même raison qu'il est essentiel de connaître leurs représentations sur la culture française.

Conclusion

Des études récentes démontrent que la présence de l'interculturel dans les discours n'ont pas développé des pratiques interculturelles réelles (Pasquale, 2017). Il serait peut-être temps de revisiter les notions partagées sur le terme culture, car elles sont directement liées aux pratiques de classe que nous menons. Comment devenir des enseignants interculturels sans avoir préalablement discuté sur ce que nous comprenons par culture? En ce faisant, nous pourrions proposer des approches interculturelles qui tiennent compte de notre histoire et de notre lien particulier avec la langue française. Objectifier «la culture française» c'est mettre des barrières pour l'intercompréhension de l'autre et cela est d'autant plus grave que nous avons l'obligation de former des citoyens dans l'altérité.

Quelles sont les pièces d'un projet interculturel ? Quels sont les éléments à tenir en compte et quels sont les risques d'utiliser un terme à charge sémantique si lourde et variée ? Le but de ce travail qui fait partie d'une recherche de master, vise à centrer la discussion sur ces aspects peu développés dans la littérature sur la didactique des langues. L'anthropologie a pendant longtemps analysé les conséquences matérielles d'une définition restreinte du terme culture. Une recherche en didactique de langues enrichie par les réflexions de l'anthropologie pourrait favori-

ser des pratiques de classe et dévoiler des idées obsolètes sur la culture et l'interculturel pour mettre en évidence les vieux préjugés.

Bibliografía

- Abu-Lughod, L.** (2008): Writing against culture. *The Cultural Geography Reader*. 62-71. Routledge.
- Asassfeh, S. M.** (2015): Prospective EFL teachers: What language learning beliefs do they hold? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 13-26.
- Bein, R.** (2012): *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993* (Mémoire de doctorat Uniwein). Repéré à <http://othes.univie.ac.at/18168/>
- Blanchet, P.** (2007): L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27.
- Blanchet, P.** (2015): *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Paris: France. Éditions des archives contemporaines. Agence Universitaire de la Francophonie.
- Brumann, C.** (1999): Writing for culture: Why a successful concept should not be discarded. *Current anthropology*, 40(S1), S1-S27.
- Byram, M., Zarate, G., et Neuner, G.** (2002): La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. *Conseil de l'Europe*.
- Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H.** (2002): Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. *Conseil de l'Europe*.
- Castellotti, V, et Moore, D.** (2002): Représentations sociales des langues et enseignements. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques* 27.
- Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras** (2001): Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.
- Ferradas, M.** (2016): El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas. *Lenguas Vivas* 12.15-23.
- Ferreira, J.** (2013): *Le programme des écoles de modalité plurilingue: Quelles représentations sociales pour le FLE?* (Mémoire de master2, Université de Rouen).
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E.** (1972): Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED081270>

- Hall, S.** (1984): Notas sobre la deconstrucción de lo popular. *Historia popular y teoría socialista*, 93-110.
- Hannerz, U.** (1999): Reflections on varieties of culturespeak. *European journal of cultural studies*, 2(3), 393-407.
- Jodelet, D.** (2003): Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*. 7, 45-7. Presses Universitaires de France.
- Kuper, A.** (1999): Culture: the anthropologists' account. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press
- Lussier, D.** (2004): Une approche de compétence de communication interculturelle: un nouveau défi en enseignement des langues. *Québec français*, (132), 60-61.
- Marco Común de Referencia para las Lenguas Europeas.** (2001): Consejo de Europa.
- Pasquale, R.** (2007): Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine: le cas des manuels contextualisés. *Dialogues et cultures*, 52, 102-106.
- Pasquale, R.** (2013): L'interculturel en Argentine, où en est-on. *Synergies Argentine*, 2, 27-46.
- Pasquale, R.** (2017): La perspectiva intercultural en la formación inicial de los profesores de lengua extranjera. *Revue de la SAPFESU* 35(40), 53-71.
- Puren, C.** (2002): Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes* 96 (3): 55-72.
- Said, E.** (2004): Orientalism. *Culture and imperialism*, 329-54.
- Semán, P. et Grimson, A.** (2005): Presentación: «La cuestión de la cultura». *Etnografías contemporáneas* 1 (abril): 11-22.
- Varela, L.** (2006): *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine: contribution à une théorie de la politique linguistique* (Mémoire de doctorat, Paris, EHESS).
- Wright, S.** (1998): The politicization of «culture». *Anthropology today*, 14(1), 7-15.
- Young, A. S.** (2014): Unpacking teachers' language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1-2), 157-171.

Migrations tangibles: matrices francophones à Santa Fe

SILVIA ZENARRUZA DE CLÉMENT¹

VIVIANA GRACIELA BASANO²

Facultad de Humanidades y Ciencias

Universidad Nacional del Litoral

Résumé

A l'intérieur d'une culture, les traditions sélectionnent et discriminent. Elles configureront aussi un présent à partir duquel l'on peut récupérer et redonner du sens au passé. Dans l'opération de "tradition sélective" (Williams, R. 2002[1977]), des zones du passé restent invisibles pendant un certain temps et il est nécessaire de mener une action pour les dénicher et ainsi les revaloriser. C'est là le but du projet de recherche CAID-UNL sur les matrices francophones et italiennes dans le cadre du Programme sur des migrations Lina et Charles Beck Bernard, sous la direction d'Adriana Crolla. Le fait de puiser, réviser et classifier les documents publics et privés conservés dans les archives et les pinacothèques entraînera une production critique et apportera des connaissances sur les "sables" intellectuels et politiques qui ont marqué une époque fondatrice de l'art à Santa Fe. Dès lors, à soixante ans de la mort de Horacio Caillet-Bois, figure oubliée de notre culture, il s'avère impératif de récupérer son parcours: gestionnaire artistique et intellectuel du musée provincial Rosa Galisteo de Rodriguez dont il fut le premier directeur; écrivain, poète, promoteur de l'Institut de Musique de l'Universidad Nacional

1 Diplômée en Littérature et Langues Modernes, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Professeur de Français Langue Etrangère, Instituto Superior de Profesorado de Inglés y Francés N° 1 "Estela Guinle de Cervera" (Santa Fe, Argentina). Professeur spécialisée en Lettres, Escuela Universitaria del Profesorado de l'Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). Collaboratrice dans la Chaire "Literatura francesa e italiana" en la Carrera de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias UNL (Santa Fe, Argentina). Professeur du Professorat de Français, à l'Instituto Superior de Profesorado N°8 «Alte. Guillermo Brown» (Santa Fe, Argentina). Professeur et Directrice de l'Alliance Française de Santa Fe.

2 Professeur pour l'Enseignement Supérieur de FLE-Universidad Concepción del Uruguay (Entre Ríos, Argentina). Boursière de l'INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente)-2009. Boursière du SCAC-2005. Etudiante de la Maîtrise en Didactiques Spécifiques -Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). Professeur du Professorat de Français, à l'Instituto Superior de Profesorado N°8 «Alte. Guillermo Brown» (Santa Fe, Argentina). Professeur de Idioma Extranjero 1 y 2- Francés a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). Formatrice des formateurs et participation à plusieurs recherches.

del Litoral. Simultanément, un recensement d'artistes peintres et sculpteurs d'origine française ou francophone dont les œuvres sont montrées dans de différents espaces de la ville a été entamé. Une partie de ce travail s'est traduit dans "Migraciones tangibles: herencia francesa y francófona en Santa Fe", exposition inaugurée le 30 novembre 2018 au Museo Municipal de Artes Visuales. Des sculptures, tableaux, photographies, panneaux et documents historiques sont étalés pour rendre compte de l'influence des artistes, architectes, personnalités politiques et culturelles nées en France ou dans des pays francophones ainsi que des descendants directs sur le patrimoine artistique et culturel de la ville de Santa Fe.

Mots-clés: tradition / patrimoine / identité / héritage

Introduction

Dans le cadre du projet *Tradiciones selectivas: trazo(a)s presentes y emergentes de la migración italiana y francófona en la ciudad de Santa Fe*, mené au sein du *Centro de Estudios Comparados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral* on prétend examiner l'incidence et la présence des cultures italienne et francophone dans la configuration de la structure sociale, linguistique et artistique de la ville de Santa Fe et ses alentours. Ces connaissances théoriques en révéleraient des aspects des composantes de sa tradition culturelle, intellectuelle et historique et permettraient ainsi de construire un panorama des processus de production, appropriation, récréation et conservation de ces manifestations.

Pour le développement du projet in extenso on utilise une méthodologie comparée afin d'accomplir aussi bien l'étude immanente que transcendante de l'objet, c'est-à-dire l'ensemble des facteurs qui ont eu une incidence ou qui influent encore sur les formes sociales de production, réception, hybridation et apparition des objets d'étude choisis. Cela suppose leur exploration à partir de dimensions différenciées et simultanément reliées, d'une part, il s'agit d'enquêter sur leur spécificité, et d'autre part, on cherche à les analyser dans la perspective comparée qui fournit le cadre des processus de "tradition sélective" (Williams, R. 2002[1977]) où ils ont trouvé leur signification. C'est ainsi que la méthode à utiliser dans ce projet se nourrit de diverses théories sur la société, la tradition, la mémoire, l'hybridation, les processus migrants et d'implantation, l'aspect textuel et visuel, de même que de concepts et de catégories provenant de chacun de ces domaines.

Raymond Williams fait une différence entre "tradition", qu'il considère comme un segment historique inerte du passé, et "tradition sélective" d'un "passé configuré et un présent pré-configuré" fortement opérationnel dans le cadre du processus de définition et d'identification culturelle et sociale.

C'est ainsi que nous revendiquons, d'une part, la tradition comme un processus actif qu'on établit à partir du présent pour concevoir et lire notre passé par l'analyse de multiples manœuvres de sélection, et d'autre part, la culture en tant que production sociale de sens (Pizarro 2004: 47- 48), qui nous oblige à examiner les textes et les discours de l'identité depuis le récit de sa propre construction à travers une action aiguë et auto réfléchie des pratiques de recherche.

L'intention de faire appel à une diversité de paradigmes, matrices et représentations ne devrait pas être considérée comme une sorte d'éclectisme incohérent, car elle implique, au contraire, un but d'articulation dans le cadre d'un modèle théo-

rique à construire, afin de l'intégrer de manière cohérente, rationnelle et méthodique.

Afin de suivre les traces francisantes, on a eu recours à une méthodologie qualitative et ethnographique centrée dans la consultation, l'analyse et le classement de documents (interviews, lettres, vidéos), du fonds pictural et photographique, relevés dans de différentes institutions ou des centres de production du savoir, publics ou privés. Les institutions formelles ont une profonde influence sur le processus social actif. Décrire le processus qui produisent des institutions permet de parvenir à une compréhension importante mais non exhaustive du processus d'exclusion/sélection/intégration. C'est pour cela qu'il faut étudier les interactions dynamiques de chaque aspect du processus que présentent des éléments historiquement variés. Le fait de puiser, réviser et classifier les documents publics et privés conservés dans les archives et les pinacothèques entraînera une production critique et apportera des connaissances sur les "sables" intellectuels et politiques qui ont marqué une époque fondatrice de l'art à Santa Fe.

Pourquoi faire des recherches sur les traces et les empreintes francisantes dans notre ville?

Récupération de l'héritage

Malgré le fait d'avoir constitué un paradigme culturel tout au long de deux siècles de notre histoire et d'être présent dans l'imaginaire culturel de la ville de Santa Fe, nous avons pu constater lors des recherches commencées il y a une décennie à l'Universidad Nacional del Litoral, que la densité historique des matrices culturelles, sociales et intellectuelles françaises et francophones dans cette ville et la région n'a été ni investiguée ni montrée sous tous ses angles.

Il faut rappeler qu'en 1889 les Français étaient le troisième groupe étranger dans le pays, après les Italiens et les Espagnols. Lorsque Julio A. Roca est élu président, il y a une activation de projets d'aménagement du territoire avec des subventions de banquiers français tels que Paribas et la Société Générale. Dès lors arrivera à notre Province l'entreprise de matériel ferroviaire Fives Lille (en Argentine depuis 1880 pour la provision de machines aux industries sucrières) et deux compagnies seront créées: la *Compagnie Française des Chemins de Fer de Santa Fe et de Chemins de Fer Argentins*, destinées à exploiter le réseau provincial de Santa Fe et une ligne jusqu'à la province de Tucumán.

Le développement de la carte ferroviaire dans la région renouvelle aussi le paysage urbain. La vieille ville coloniale change son image et acquiert un profil qui se reconnaît même aujourd'hui dans le tracée de l'élégant Boulevard Galvez et le *Puente Colgante*, dessinés tous les deux d'après des esthétiques et développements technologiques français. Tout un quartier émerge dans cette partie nord de la ville, le "Barrio Candiotti" avec l'établissement des familles d'ingénieurs, d'ouvriers et d'employés qui vont s'affairer dans la construction du port et le développement du Chemin de Fer. Par la même occasion, la présence d'architectes, de personnalités politiques, culturelles et d'artistes constitue un facteur non moins négligeable dans l'émergence d'une communauté urbaine accordée à une esthétique plus progressiste et à des valeurs culturelles d'origine francophone, dont les échos nous parviennent encore aujourd'hui.

Il ne faut pas oublier non plus les apports du composant migrant des familles venant des pays francophones tels que la Belgique et la Suisse et -aussi de la Savoie rattachée à la France en 1860- familles présentes dans la région depuis la fondation de la ville d'Esperanza, dans la *Pampa Gringa*, dont l'empreinte est restée dans l'identité locale.

C'est pourquoi, nos premiers objets de recherche ont été trois figures qui ont circulé dans la ville, à des moments différents: Charles Beck Bernard et sa femme Lina Beck et Horacio Caillet-Bois.

Charles Beck (1819-1900) épouse Amélie (Lina) Bernard (1824-1888). Avec Aquiles Herzog, Beck crée une compagnie pour établir des colonies dans la province de Santa Fe. Lui et sa femme s'installent dans la ville en 1857. Après avoir signé une convention avec le gouverneur de la province, la compagnie Beck-Herzog fonde la colonie de San Carlos et amène de Suisse cinquante familles d'agriculteurs. Mieux projetée qu'Esperanza, San Carlos sera le modèle de successives fondations puisque la compagnie Beck-Herzog assure aux colons la réception de nourriture, matériaux, semences et animaux à leur arrivée. Elle produit également un règlement sur les normes morales, l'éducation des enfants, l'administration des récoltes et oblige les colons à destiner vingt jours par an au bien de la communauté.

Tout ceci a été publié dans le livre de Charles Beck *La République Argentine*, écrit en français, livre dont la première publication à l'espagnol est l'œuvre de notre équipe de recherche.

Quant à Lina Beck, son journal de voyage en Argentine avec son époux sera à l'origine du livre *Le Rio-Paraná. Cinq années de séjour dans la République Argentine*, publié à Paris en 1864. Ce qui nous touche chez cette femme singulière c'est son regard aigu sur la société et les coutumes de ces terres qu'elle va transformer en

des récits après son retour en Suisse où elle écrira une série de nouvelles et d'essais (notamment sur la condition des femmes en prison, sur la peine de mort, et elle prêche une action préventive avant que les jeunes femmes ne commettent des délits et tombent en prison par la suite). Elle va également s'adonner à la peinture mais aura surtout un dévouement constant aux causes sociales qu'elle défendra aussi dans des nourris échanges épistolaires. Notre équipe de recherche a traduit ses nouvelles: *Telma, Frère Antonio, L'Estancia Santa Rosa* ainsi que les essais.

Lors de son retour en Suisse, Charles Beck, en tant que consul argentin, a œuvré pour la venue en Argentine du grand père d'une personnalité chère à la vie culturelle de Santa Fe: Horacio Caillet-Bois, premier directeur du Musée provincial de beaux-arts Rosa Galisteo de Rodriguez.

Horacio Caillet Bois est notre présent objet de recherche. Pendant trente-six années comme directeur du Musée de Beaux-Arts, il a déployé une extraordinaire activité de promotion des arts, de la pensée, du journalisme et des lettres dans notre ville. Très tôt, il a établi des relations avec le monde de la culture aussi bien argentine qu'étrangère, contribuant ainsi à doter le Musée de la province de Santa Fe de l'une des plus imposantes pinacothèques du pays et de la région.

Outre ces actions dans le domaine des arts plastiques, il a été poète et écrivain et nous a laissé dans son roman *La Ciudad de las Losas y de los Sueños* (1923), un tableau vivide de cette société de Santa Fe qui changeait avec l'implantation de la Compagnie française de chemins de fer. Grâce à ces pages (en grande partie autobiographiques), notre équipe a pu reconstituer les us et coutumes d'une société qui assimilait en quelque sorte la culture francophone dans les débuts du XXe siècle.

Défense du patrimoine

Nous ne pouvons que nous réjouir du fait que la ville de Santa Fe a entrepris elle aussi une récupération de l'héritage français. Depuis 2012 elle et la ville de Poitiers entretiennent des rapports étroits grâce au soutien de l'Ambassade de France en Argentine dans le cadre d'un accord de Coopération Culturelle, Scientifique et Technique signé entre notre pays et la France le 3 octobre 1964 et toujours en vigueur. L'approche de deux maires et le travail mené par des groupes techniques ont abouti à la présentation d'un projet d'assistance technique entre les gouvernements des deux villes dont les diverses actions ont permis de réaliser des études historico-artistiques sur le bien architectural de la ville, des formations et des missions tech-

niques de coopération en restauration d'immeubles à Santa Fe. On élaborera finalement des matériels de diffusion sur l'expérience.

Premiers résultats de la recherche: Exposition "Migraciones tangibles: herencia francesa y francófona en Santa Fe"

Après plus d'une année de recherches, une exposition a été organisée au Musée Municipal d'Arts Visuelles "Sor Josefa Díaz y Clucellas": **"Migraciones tangibles: herencia francesa y francófona en Santa Fe"**, événement qui a permis de rendre visible le legs de nombreux peintres, photographes, sculpteurs, architectes et intellectuels qui, d'origine ou d'ascendance française ou francophone, de passage ou établis dans la ville, ont enrichi son capital renouant une filiation avec une matrice originale que mérite et doit être récupérée de l'oubli et valorisée dans toute sa dimension. Pour ce faire, on a eu la collaboration des archives du journal de la ville *El Litoral*, Musée de la ville, Alliance Française de Santa Fe, Château de Versailles, Escuela Provincial de Artes Visuales "Prof. Juan Mantovani", Museo Rosa Galisteo de Rodríguez et des familles d'artistes descendant de migrants francophones tels que Cinthia Caillet-Bois, Manuel Iriгойen, Famille Sebille, Famille de Cristóbal Besonart, Beatriz Garsinkel et Néstor Lammertyn.

Nous avons aussi pu être témoins du travail de conservation en train de se faire sur une sculpture du patrimoine, la *Fuente de los Niños Cazadores*. Elle est exhibée dans le cadre de l'exposition, permettant aux assistants d'observer les avancées et le processus de restauration (elle a été vandalisée lorsqu'elle était exposée dans la voie publique) et sa mise en valeur. Pour ce faire, le restaurateur, professeur Juan Carlos Visconti et son équipe spécialisée en conservation, sont partis d'une investigation sur des documents historiques et journalistiques, des informations pourvues à la Dirección Ejecutiva de Diversidad Cultural par le Palais de Versailles, où se trouve la pièce originale réalisée par Pierre Mazeline (1633-1708) en bronze, à partir de laquelle fut faite la réplique en marbre acquise par la ville de Santa Fe. Avec des critères d'intervention particuliers on a essayé de préserver la pièce matériellement et conceptuellement, processus qui cherche à préserver les règles de base de la restauration, comme l'affirme le professeur Visconti.

Conclusion

Ces recherches nous ont permis de découvrir un univers inconnu des citoyens de la ville de Santa Fe et de la région, de reconstituer l'image des personnalités qui ont contribué à la construction de l'identité locale et de repérer de divers moyens de production, récréation et conservation des manifestations culturelles et artistiques. Etant donné que les pratiques sociales des différents groupes qui structurent la société d'une communauté linguistique constituent au fil du temps, un assemblage de discours qui lui confèrent une consubstantialité sociale et culturelle, nous tenons à ce que tout étudiant en FLE puisse s'approprier des résultats de nos recherches et mieux comprendre les références identitaires, culturelles, valeurs, discours, icônes, associés aux processus socio-historiques de langue culture dans une perspective interculturelle, ce qui lui permettrait de réaliser une double reconnaissance des particularismes et favoriser un rapprochement culturel fondé sur la sensibilisation et l'objectivation de la culture propre et de la culture de l'autre.

C'est ainsi que, dans le but d'engendrer la prise de conscience non seulement des étudiants, mais de toute la communauté *santafesina* sur l'importance de la récupération et la mise en valeur des éléments qui constituent la base de l'histoire socio-culturelle de Santa Fe, nous avons partagé les résultats partiels de nos études à travers la publication et la traduction des livres et la participation dans des événements académiques et culturels. Nul ne doute que ces actions résultent en un enrichissement non négligeable du patrimoine de la ville de Santa Fe et que notre devoir en tant qu'enseignants est de faire connaître, valoriser et respecter l'héritage pour ainsi devenir de meilleurs citoyens.

Bibliographie

- Caillet Bois, Horacio** (1945): *100 años de pintura santafesina*. Santa Fe. Dirección General de Bellas Artes de la Provincia y Museo "Rosa Galisteo de Rodríguez".
- Crolla, Adriana** (2015a): "Territorios de la italianidad como fatalidad: una mirada desde la "zona". (Crolla, A. edit.) *Italia y Francia en Santa Fe. Diversidades, legados y reconfiguraciones*. Santa Fe: Ediciones UNL. Pp. 15-25
- Crolla, A. Zenarruza, S.** (2015b): "Matrices culturales italianas y francesas en el complejo cultural santafesino. Miradas geoestéticas desde la localidad". (Crolla, A. dir.) *Memoria cultural y territorialidad. Perspectivas comparadas desde la localidad*. Santa Fe: Ediciones UNL, pp. 15-36.

- Giménez, Flavia** (2013): *Descripción de colecciones de manuscritos: Una propuesta articulada desde la bibliotecología y la archivística*. Buenos Aires.
- López Rosas, Rafael** (1993): *Santa Fe. La perenne memoria*. Santa Fe: Municipalidad de Santa Fe.
- Pistone, Catalina** (1981): *Las artes plásticas en Santa Fe. Estudio histórico*. Separata de la Rev. 51 de la Junta Pcial. de Estudios Históricos de Santa Fe, p. 36.
- Pizarro, Ana** (2004): *El sur y sus trópicos. Ensayos de cultura latinoamericana*. Alicante: Cuadernos de América sin Nombre 10.
- Sahda, Domingo**. Fasc. *Creadores santafesinos*. Santa Fe: Imprenta Graficando.
- Said, E.** (1996b): *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires: Paidós. [Trad. Isidro Arias]
- Taverna Irigoyen Jorge M.** (1992): *100 años de pintura en Santa Fe*. Santa Fe: Municipalidad de Santa Fe-UNL.
- Vittori, Gustavo** (1997): *Santa Fe en clave*. Santa Fe: Bica Cultura.
- Williams, Raymond** (2002[1977]): *Marxismo y literatura*. Prólogo de J. M. Castellet, Barcelona: Península. [Trad. Pablo di Masso].
- Zenarruza Silvia** (2015): “Ficciones franco- santafesinas en una novela de Horacio Caillet-Bois”. (Crolla, A. edit...) *Italia y Francia en Santa Fe. Diversidades, legados y reconfiguraciones*. Santa Fe: Ediciones UNL. pp. 122-132.
- Zenarruza, S.; Basano, V.** (2015): “Franceses en Santa Fe, su legado y su pervivencia”. (Crolla, A. edit.) *Italia y Francia en Santa Fe. Diversidades, legados y reconfiguraciones*. Santa Fe: Ediciones UNL. pp. 26-42.

Les proverbes en FLE et leur emploi au quotidien

LUCÍA BEATRIZ CANESSA¹

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHycS)

Universidad Nacional de Jujuy (UNJu)

Résumé

“Les proverbes sont les lampes des mots.” Proverbe arabe

Le travail présent veut rapprocher le public d’une façon simple aux expressions françaises et francophones qui se maintiennent dans l’imaginaire et s’emploient encore au quotidien. Dans ce contexte, la parémiologie devient la discipline d’étude de ces trésors appelés proverbes, citations, entre autres.

Le proverbe appartient à la tradition culturelle universelle et donc celui-ci se constitue en une description de cette culture. Pour le dictionnaire Larousse le proverbe *est un court énoncé exprimant un conseil populaire, une vérité de bon sens ou une constatation empirique et qui est devenu d’usage commun*. Le proverbe existe dans toutes les civilisations et met en évidence la sagesse populaire.

Les études consacrées aux proverbes se situent traditionnellement dans des perspectives sémantiques, ethnologiques, stylistiques, plutôt que syntaxiques. Dans l’actualité, ils se trouvent dans des textes d’intérêt général et/ ou des contes, des fables, des chansons, ...pour développer une pensée ou une idée déterminée en très peu des mots et à partir d’une expression connue de tous.

Quand on écoute ou lit un proverbe, on pense à la rime et au rythme internes, à la musicalité, au lexique, -les mots qui font partie d’un dicton fonctionnent comme un tout en harmonie-, à l’autonomie syntaxique. Ces formules ont en général, une valeur comparative, un sens métaphorique et quelque fois ironique. Mais, on peut ajouter la condition polysémique qui permet non seulement une analyse littérale mais aussi à d’autres niveaux proprement sémantiques, dans leur contexte admettant en plus, des pensées symboliques et analogiques.

Dans ce cas, on a sélectionné pour cette étude quelques textes en langue cible contenant des proverbes dans des contextes différents en cherchant l’origine de ces pensées

1 Professeur en Français- Institut IES N°4 «Raúl Scalabrini Ortiz»- 2001-Jujuy-Argentine. Professeur en Langue espagnole-FH y CS -UNJU- 2012-Jujuy-Argentine. Spécialiste Supérieur en Nouvelles Technologies de l’Éducation- «IN.TE.LA.»- 2014. Jujuy -Diplôme en Licence en Français (sans finaliser)-UNCA. Professeur Adjointe Semi-exclusive. F.H.CS.-UNJu /Professeur IES N°4/Collège N°1, N.S.

afin de leur donner la signification la plus appropriée et adaptée à chaque situation et encore leur équivalent en langue maternelle.

Mots clés: Proverbes / emploi / quotidien / culture / tradition

Dans le travail actuel on présente le proverbe, un fait de langue, pour rapprocher le public d'une façon simple aux expressions françaises et francophones qui se maintiennent dans l'imaginaire et s'emploient encore au quotidien. Le proverbe est populaire parce qu'il fait partie de la parole collective. Le proverbe existe dans toutes les civilisations et met en évidence la sagesse populaire. Il se constitue en vérité générale. Il a une charge historique et sociale. Il se transmet de manière orale et anonyme. Il porte un message authentique, précis et universel malgré les différences culturelles. Il peut exprimer un conseil ou il peut devenir le produit d'une expérience vérifiée.

La parémiologie, formant *paremio-* «proverbe» du grec et du suffixe. *-logie**, est la discipline qui a pour objet l'étude des proverbes et expressions apparentées — sentences, préceptes, slogans, devises... — reprises sous le nom de «parémies». Les proverbes constituent le genre le plus incroyable de la littérature orale. L'un des plus anciens mais aussi celui qui a le mieux résisté à l'érosion du temps. Cette formule est à la fois évidente et mystérieuse, considérée une œuvre d'art en miniature.

Proverbe, en latin *proverbium*² «proverbe ; dicton», «sentence», «aphorisme», ou «adage». Son préfixe «pro» est une préposition latine signifiant «devant, pour, dans le but de, au lieu de». Il marque l'objectif à atteindre ou le remplacement d'une chose par une autre. La racine «*verbium*» renvoie à *verbum*, qui signifie «mot, terme», mais aussi «expression, parole». Cette analyse de *proverbium* débouche sur une définition de proverbe qui pourrait être: résumé d'autres dires, chargé de sous-entendus, de possibles énigmes et pouvant porter conseil.

Pour Socrate, les proverbes sont *des manières courtes et mémorables*³. Ces mots ainsi définis par ce philosophe comme des façons de dire brèves et réputées ont été employés par de grands écrivains, tels que Rabelais et Cervantès, pour mettre en évidence l'abondance et la richesse qu'ils portaient dans la vie quotidienne. Le duc de La Rochefoucauld cherchait à «ennoblir» les proverbes par des recueils de maximes. Beaucoup d'auteurs se sont appliqués à distinguer les proverbes populaires des sentences et maximes plus littéraires. La haute société avait trouvé un jeu, appelé simplement le jeu de proverbe: elle mettait des proverbes en scène pour les faire deviner à leurs amis, à la cour et aux invités.

Au XVII^e siècle, on trouve encore des proverbes dans les Fables de Jean de La Fontaine. Par exemple, dans «Le cochon, la chèvre et le mouton»⁴, il est introduit à manière de moralité le proverbe *Quand le mal est certain, la plainte ni la peur ne*

2 Le Gaffiot (dictionnaire latin/français, célèbre référence des latinistes)

3 DICTIONNAIRE DE PROVERBES ET DICTONS. LE ROBERT. 1989, page X.

4 (1678) Livre VIII, fable 12.

change le destin. Il s'agit d'une citation célèbre qui appartient au même auteur et dont son usage devient collectif. Dans ce cas-là, le fabuliste parvient à une morale imprévue et contraire au dogme de l'Église, ne se préoccupant pas de l'âme mais invitant à vivre et profiter de l'instant présent, sans penser à la mort.

Le proverbe réapparaît au théâtre au début du XIXe siècle comme genre du proverbe dramatique. Alfred de Vigny écrit un proverbe mi satyrique mi tragique représenté à l'Opéra en 1833, «*Quitte pour la peur*»⁵. D'autres titres ou sous-titres des pièces, comme «*Qui a bu boira*»⁶, de Théodore Michel Leclercq (1777-1851). Alfred de Musset présente vingt-trois pièces et drames, publiés entre 1832 et 1851. Quant au cinéma, Éric Rohmer a consacré six films à sa série Comédies et proverbes, entre 1981 et 1986. On compte, entre autres, celui de 1984 : *Les Nuits de la pleine lune* ou «*Qui a deux femmes perd son âme, qui a deux maisons perd sa raison*»⁷. Cette formule fait référence à la situation déroulée dans le film.⁸

Le proverbe qui naît comme jeu et comme genre improvisé se transforme donc assez rapidement en genre entièrement écrit d'un bout à l'autre du monde. Cette pensée classée comme un sujet simple, dans le théâtre, devient capable d'avoir un effet en même temps agréable, moral et instructif sur le spectateur. Mais cette parole a également besoin de toucher intimement son public et pour cela d'inviter le spectateur à un retour sur lui-même. Cette définition : «...tout proverbe exprime une logique du jugement (par oppositions), une logique de l'action et souvent une morale, que son attitude est généralement acceptante par rapport aux systèmes des valeurs dominants dans la société, que son ton est souvent ironique et désenchanté», donnée par Alan Rey⁹, peut résumer d'une façon tellement visible tout ce qu'on vient de considérer à propos de ce vocable.

Le mot «proverbe»¹⁰ est un terme générique, couvrant des concepts différents, bien que les frontières ne soient pas totalement délimitées : Le dicton constate plutôt un fait («*Noël au balcon, Pâques aux tisons*»). L'aphorisme résume une théorie, («*La critique est aisée et l'art est difficile*», «*Tel père, tel fils*»). L'adage exprime

5 Quitte avec le sens figuratif de dispenser. «Je vous quitte de la peine de me répondre». [Sévigné, à Pomponne, 20 nov. 1664].

6 Il est fort difficile de se défaire d'une ancienne habitude. Il est très rare que l'on puisse surmonter une passion dominante résultat d'une longue habitude. <https://www.france-pittoresque.com/spip.php?article5484>

7 Proverbe de la province de Champagne. Inventé en réalité en allusion à Chrétien de Troyes par Rohmer lui-même.

8 Louise décide de reprendre son studio parisien afin de pouvoir profiter pleinement de ses sorties nocturnes sans Rémi, son compagnon et avoir un pied à terre au centre-ville. Elle fera l'expérience de ce mode de vie et en éprouvera les conséquences.

9 DICTIONNAIRE DE PROVERBES ET DICTONS. LE ROBERT. 1989, page XII.

10 https://fr.wikipedia.org/wiki/Proverbe#Divers_types_de_proverbes

plutôt un conseil juridique ou pratique («*Qui veut voyager loin ménage sa monture*»). Le précepte énonce un enseignement d'ordre artistique, scientifique, philosophique..., («*L'éducation a des racines amères, mais ses fruits sont doux*»). La maxime édicte une règle de conduite («*Il vaut mieux se faire agréer que de se faire valoir*»). La sentence émet un jugement moral, («*Qui ne sait pas rendre un service n'a pas le droit d'en demander*»).

Actuellement, on trouve généralement ces expressions dans les réseaux sociaux:

1-**des dictons et des proverbes drôles**¹¹, dans un sens humoristique en jouant avec les mots. Dans le cas de cet exemple, une comparaison. «*Mieux vaut avoir l'air conditionné que l'air stupide*»¹². Avoir l'air signifie sembler, avoir l'apparence ; présenter telle apparence, (physique ou morale). L'air conditionné fait référence à l'ambiance, ou la climatisation, le mot conditionné tout seul veut dire soumis à des conditions, à des circonstances inéluctables. C'est pour cela qu'on joue avec les mots dans un sens figuré, (avoir l'air conditionné) et dans un sens propre, (avoir l'air stupide, dénué d'intelligence). On peut découvrir ce type de construction en opposition dans les proverbes suivants : *mieux vaut tard que jamais, mieux vaut prévenir que guérir, mieux vaut avoir des remords que des regrets* ou *mieux vaut être seul que mal accompagné, etc.*

2-Dans le même site internet on peut repérer des **dictons** définis comme des expressions figées, des formules métaphoriques ou figurées qui expriment une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire. Le dicton est souvent régional, il comporte généralement une note humoristique et aborde souvent le temps, les saisons et les jours, ainsi que les différents saints de l'année. «*Avril fait la fleur, Mai en a l'honneur*». Dans cet exemple on fait mention de deux mois de l'année et des leurs caractéristiques : avril- la fleur, mai -l'honneur ; le thème : Le printemps. «Le printemps est arrivée, la belle saison, l'amour et la joie sont revenus chez toi...», c'est en chanson que Michel Fugain annonce le temps du renouveau en 1978. Bien avant, Victor Hugo...¹³

Mais aussi, on peut repérer sur Internet un proverbe **du jour**, (sélectionné ou proposé pour le jour): «*Qui quitte le certain, se retrouve dans l'incertain*» Proverbe français qui appartient à l'éventail des proverbes et dictons français (1962). Dans le cas ci-dessus, on fait la remarque entre **certain** et **incertain** et les verbes quitter et se retrouver. Le mot **certain** pris comme nom accompagné du déterminant «le», le sûr, le réel, l'authentique ; opposé au mot incertain, accompagné du déterminant,

11 <https://www.mon-poeme.fr/citation-du-jour/> <https://www.mon-poeme.fr/dictons-droles-rigolos/>

12 Un autre exemple: «Mieux vaut avoir les yeux verts qu'un œil de verre.»

13 <http://evene.lefigaro.fr/citation/avril-fait-fleur-honneur-32465.php>

ayant comme signification indéterminé, imprécis, confus...tous les deux précédés des verbes au présent, le premier «quitter» dans le sens d'abandonner, de laisser, se séparer de... et l'autre verbe pronominal, se retrouver, comme synonyme de se situer, se reconnaître. Le pronom relatif «Qui», placé en début de phrase peut être remplacé par **celui que** pour dire qu'une personne quelconque qui s'éloigne de ce qui est authentique tombe inexorablement dans le sens contraire, dans l'incertitude.

3-Radio Canada a proposé un concours «Les proverbes de Chez-nous»¹⁴, pour fêter la francophonie, avec plusieurs prix à gagner. Par exemple, une des intervenants appelée Christine Gilbert [Montréal] a choisi «*A bouche close n'entre mouche*» Devise de Jacques Cœur, Bourges, France. Une autre manière du même proverbe, «*Dans une bouche close, il n'entre point de mouche*»¹⁵. Cette expression a son équivalent en espagnol «*En boca cerrada no entran moscas*». Une explication peut être : Qui sait se taire ne prend pas le risque de regretter ses paroles. Écoute avant de parler, et peut-être verras-tu qu'il faut te taire. Et d'autres façons possibles de le dire sont : *Il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler. On gagne toujours à taire ce que l'on n'est pas obligé de dire. Parole dans le cœur n'a pas d'ennemi.*

4-On peut découvrir en plus sur le web des citations quotidiennes motivantes, telles que : «*Il y a des fleurs partout pour qui veut bien les voir*» d'Henri Matisse. Ce sont des citations qu'on cherche dans un blog pour encourager et favoriser la **Motivation au travail**¹⁶, **le blog qui donne envie d'aller bosser**. Son auteur est Samuel Moreaux. Et on a tant de sites internet pour penser de manière favorable:



17



14 https://ici.radio-canada.ca/regions/concours/lesproverbesdecheznous/commentaires_liste.asp?nav=2

15 <http://www.linternaute.com/proverbe/562/dans-une-bouche-close-il-n-entre-point-de-mouche/>

16 <http://www.motivation-au-travail.com/citations-motivantes>

17 <http://anti-deprime.com/2015/10/26/il-y-a-des-fleurs-partout-pour-qui-veut-bien-les-voir/>

<http://partenaire-motivation.com/citations-pour-booster-votre-motivation/>

5- Il y a même des chansons dans lesquelles on peut saisir des proverbes.

a- Les proverbes en musique : une nouveauté Chanteloup-Musique¹⁸. Les enfants chantent les proverbes, un CD Chanteloup-Musique réunissant 21 musiques originales sur des proverbes traditionnels, ainsi que des versions Karaoké soignées.



«*Qui vole un œuf vole un bœuf*». Ce proverbe se trouve dans la présentation du CD ci-dessus. Son explication¹⁹: Commettre un larcin mineur, c'est se mettre sur la voie de la délinquance. Celui qui vole un objet insignifiant volera bientôt des biens de valeur. L'existence de ce proverbe est attestée au XIXe siècle.

b-Moran–Chanson : «Proverbes», sa première strophe: Pendant qu'on pend le dernier prêtre/ Au bout d'un fil d'Ariane nue/ **L'homme laissé sans dieu ni maître/ Est face aux faces des statues**...Ce qui est remarqué en gras, est réel, l'homme a toujours besoin de quelqu'un qui guide sa vie, un exemple à suivre, au contraire il suit des fausses idoles, des idoles en boue.

18 Créée par Pierre-Yves Duchesne, l'AICOM forme depuis 2004 les artistes de demain capables de chanter, danser et jouer sur scène, pouvant répondre aux exigences des productions de plus en plus élaborées et nombreuses. Ses professeurs sont des artistes pluridisciplinaires, également en activité sur les scènes françaises et internationales. Il s'agit de la première école de comédie musicale en France.

19 <http://www.linternaute.com/proverbe/454/qui-vole-un-oeuf-vole-un-boeuf/>



Jeff Moran²⁰ commence son histoire d'amour avec les mots. Lui qui aime bien l'idée de n'avoir besoin de personne pour survivre, trouve un extraordinaire point commun entre la force de l'écriture et la fragilité de sa propre existence...

Né à Montréal au Québec en 1973. Il est auteur-compositeur-interprète, poète et réalisateur actif sur les scènes musicales québécoise et française.

6-Le slogan²¹: il est défini comme une formule concise et frappante qui exprime une idée, qu'un émetteur veut diffuser ou autour de laquelle il veut rassembler (fonctions respectives de recrutement, reconnaissance et ralliement). Dans les sociétés mass-médiatisées, le slogan est devenu essentiellement un outil de communication en politique ou dans la publicité. Un slogan doit être: poétique, drôle, reconnaissable, assez court pour être facile, agréable à répéter sans cesse et joli. Un slogan bien construit peut passer en mème ou en locution proverbiale.

À manière d'exemple, on a choisi «*Prenez la route, prenez la vôtre*» pour réaliser un avis publicitaire des motos **Moto & 2 roues**.

20 <http://moranmusique.com/biographie/>

21 <https://fr.wikipedia.org/wiki/Slogan>

«1664 – Quatre chiffres. Une bière.»



Les slogans sont ces petites phrases que l'on entend tous les jours et même plusieurs fois par jour à la télé, à la radio, sur le web, etc... On peut dire que les publicitaires savent y faire pour vanter les mérites des marques.

Le même Internet²² est une image, un texte, une vidéo, un concept souvent comique dont la diffusion se fait massivement via Internet.

23

C'est facile de se déshabiller et de baiser. Tout le monde peut le faire.

Mais ouvrir son âme à quelqu'un, le laisser entrer dans ton cœur, dans tes pensées, dans tes peurs, dans ton futur, dans tes espoirs et tes rêves...

Et bien c'est ça se mettre à nu.



22 <http://espace-numerique.fr/quest-ce-quun-meme/>

23 <https://ar.pinterest.com/pin/810085051698788579/>



Dans **Dix mèmes qui ont marqué l'année 2017**

Finalement, on essaie de présenter pour cette étude des proverbes dans des contextes différents en cherchant l'origine de ces pensées afin de leur donner la signification la plus appropriée et adaptée à chaque situation et encore dans quelques cas, leur équivalent en langue maternelle. Et on a avancé un peu plus en cherchant les différentes manières de présentation qui ont ces formules aujourd'hui, leur emploi au quotidien et quelques usages actuels basés dans la sagesse populaire qu'ils animent et transmettent.

Bibliographie

- Anscombre, Jean-Claude** (2000): «Langages» 34^e année, n°139. La parole proverbiale. Larousse, Paris, France.
- Ponzetto, Valentina** (2017): «Définitions et modes d'emploi du proverbe. Entre discours paratextuels et représentations métathéâtrales» Université de Lausanne – FNS. Dans <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/./?definitionset-modes-d-emploi-du.html>
- Chollet, Isabelle et Robert, Jean-Michel** (2012): «Les expressions idiomatiques» Clé International, Espagne.
- Colignon, Jean-Pierre** (2016): «Donner sa langue au chat» et autres expressions félines» FIRST Éditions, Italie.
- Le Fur, Dominique** (2015): «Dictionnaire des Synonymes et nuances» Le Robert. Maury Éditions, France.
- Montreynaud, Florence, Pierron, Agnès et Suzzoni, François** (2005): «Dictionnaire de proverbes et dictons» Le Robert. Maury Eurolivres, France.

24 https://www.lemonde.fr/retrospective/video/2017/12/28/dix-memes-qui-ont-marque-l-annee-2017_5235408_1453557.html

Mouriès, Nathalie (1990): «Proverbes et dictons provençaux» Provençal/Français. Rivages, Paris, France.

Picoche, Jacqueline (2016): «Étymologie du français. L'arbre généalogique des mots» Le Robert. Gráfica Veneta, Italie.

Planelles, Georges (2014): «Les 1001 expressions préférées des français» Les Éditions de l'Opportun. Paris, France.

Sopena, Ramón (2003): «Saber Refranes en diez días» Editorial Ramón Sopena. Barcelona, España.

Atelier

Atelier pédagogique: Le français mobile

NANCY CESAR¹

ROXANA POLIT²

1 séance: 2 heures



Les couleurs de la classe c'est le nom que nous avons donné, il y a déjà 10 ans, à notre tandem de travail. Nous proposons des activités ludiques, innovantes et motivantes pour dynamiser les cours de FLE. Depuis 2009 nous participons à des Congrès et formations en vue de partager nos propositions avec nos collègues.

Pour le XV Congrès International de Professeurs de Français à Santa Fe, notre atelier portera sur l'exploitation du portable en classe. Nul ne nie aujourd'hui l'avancée du téléphone mobile dans les communications interpersonnelles. Est-ce un avantage? Peut-on en tirer profit dans la classe de FLE? Comment le faire? Voilà quelques questions qui ont motivé notre recherche dans le domaine, ainsi que la

1 Professeure de Français, spécialiste en Education et Tic, Licence en Français UADER (Thèse en cours de réalisation). Boursière du Gouvernement Français, stages pédagogiques : Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Franche-Comté (2016) et Alliance Française de Paris (2009) Enseignante FLE au Professorat et Traductorat de Français et au Professorat d'Histoire FHAYCS-UADER – Concepción del Uruguay, Instituts privés, collèges et lycées publics. Animatrice d'une équipe d'ateliers pédagogiques. «Les couleurs de la classe», intervenante lors des congrès FLE nationaux et internationaux.

2 Professeur de Français pour l'enseignement secondaire (2003) et pour l'enseignement supérieur et Universitaire(2012). (ISP. N° 8 «Almirante Guillermo Brown», UCU Universidad de Concepción del Uruguay, Argentine). Maîtrise en Didactiques spécifiques. (Thèse en cours de réalisation). Spécialiste en Education et TIC (FLACSO, Argentine) (2014). Boursière du Gouvernement Français en 2009 (AF Paris) et en 2014 (Stendhal III). Chef du département du Professorat de Français et professeur intérimaire à I.S.P. n° 8 «Almirante G. Brown». Assistante Pédagogique à L'Alliance Française de Santa Fe. Professeur titulaire à l'École secondaire n°231. Animatrice d'une équipe d'ateliers pédagogiques. «Les couleurs de la classe», intervenante lors des congrès FLE nationaux et internationaux.

création des certaines activités qui laissent, pour nous, en évidence les avantages pédagogiques des portables à l'heure actuelle.

Parmi ces avantages qui permettent d'enrichir nos classes nous voudrions signaler que les équipements mobiles assurent une plus grande autonomie à l'élève en lui permettant d'être libre et autonome dans sa démarche. Aussi permettent-ils un accès à internet rapide et assuré, ce qui facilite le partage des documents oraux ou écrits, en couleurs, authentiques, motivants. De plus, les nouvelles applications pour smartphones offrent des nombreux atouts que nous comptons montrer lors de notre atelier par la proposition d'activités diverses.

Depuis 2006 le Parlement Européen encourage le développement d'habiletés technologiques que tous les étudiants sont censés maîtriser à la fin de leurs parcours académiques afin de s'intégrer dans la société du savoir du XXIème siècle.

Nous proposons donc des exemples d'articulations des TIC menés à bien de manière efficace et en accord avec les plans de classes de chaque année et de chaque établissement de l'enseignement public en Argentine.

Voilà donc les activités organisées à partir des entrées suivantes:

I - Visualiser / Exposer / Présenter/ coder: Exploiter un document visuel en classe de façon collective ou individualisée.

Activité 1:

Code QR: Le QR code est un tag lisible par les téléphones portables et tablettes. La lecture d'un QR code à partir d'un téléphone portable permet d'accéder directement à un page web ou un autre contenu normalement optimisé pour l'accès mobile.

Objectif:

- connaître les atouts pédagogiques-didactiques de l'utilisation des codes qr en classe de FLE.

Démarche proposée:

- montrer des exemples mis en place dans des établissements publics dans des démarches interdisciplinaires et transdisciplinaires.
- imaginer une activité lors d'une séance pédagogique en intégrant les codes qr.

II- Explorer / Chercher / Enquêter: Apprendre en agissant, en résolvant des problèmes; développer son esprit d'analyse et son esprit critique, encourager les projets interdisciplinaires.

Activité 2:

Objectif:

- des différentes activités scolaires seront enrichies grâce à l'utilisation des fonctionnalités google couramment utilisées dans la vie quotidienne.

Démarche proposée:

- montrer des exemples mis en place dans des lycées publics dans des démarches interdisciplinaires et transdisciplinaires.

- imaginer une activité lors d'une séance pédagogique en intégrant les fonctionnalités travaillées.

Fonctionnalités Google

Classroom: Google Classroom est une plate-forme d'apprentissage gratuite dédiée aux écoles. Son but est de simplifier la création et la diffusion de cours et d'exercices de façon numérique.

Jamboard: Mettez vos idées en forme sur un tableau blanc tout en bénéficiant de l'accès et de la connectivité à une toile interactive. Faites glisser des images, créez des notes et importez des éléments directement depuis le Web tout en collaborant avec les membres de votre équipe, où que vous soyez.

Keep: Notez rapidement ce qui vous passe par la tête, et recevez un rappel au moment où à l'endroit de votre choix. Enregistrez un mémo vocal où que vous soyez pour qu'il soit automatiquement transcrit. Prenez des photos d'une affiche, d'un reçu ou d'un document, et organisez-les facilement ou retrouvez-les plus tard à l'aide d'une simple recherche. Google Keep vous permet de noter une idée ou de dresser une liste, puis de la partager facilement avec vos proches.

Slides est un programme de présentation inclus dans le cadre d'une suite logicielle bureautique Web gratuite proposée par Google dans le cadre de son service Google Drive.

Google maps est un service de cartographie en ligne.

III- Produire / Créer : S'engager activement dans la création et la production de documents, développer à cette occasion des compétences transversales : présentation, travail en équipe, planification

Activité 3:

- créer un poster sur un thème en général (se présenter, fête française, fête argentine) et le présenter à l'oral au groupe classe.

Démarche proposée:

- montrer des exemples mis en place dans des lycées publics dans des démarches interdisciplinaires et transdisciplinaires.

- imaginer une activité lors d'une séance pédagogique à travers cette application.

Pic collage: C'est une application permettant de réaliser des collages photos rapides sur différents clichés et vidéos en vue de les personnaliser.

IV- Publier : Diffuser les productions des élèves sur le réseau.

Activité 4:

Objectif:

- encourager les étudiants à partager leurs productions

Démarche proposée:

- montrer des exemples mis en place dans des établissements publics dans des démarches interdisciplinaires et transdisciplinaires.

- imaginer une activité lors d'une séance pédagogique à travers cette application.

Blogger/Whatsapp/ Facebook/ Instagram

Les réseaux sociaux au service de l'enseignement.

V- Bonus!

JEUX SURPRISE!

Le but de cet atelier est de fournir des idées pour vos pratiques pédagogiques, mettant le portable au service de l'apprentissage.

Cette nouvelle tendance est connue comme “gammification” (terme anglais). Elle repose donc sur l’observation des mécaniques permettant de construire un “bon” jeu, et sur l’étude du comportement des joueurs. Elle vise alors à rendre plus ludique des activités qui ne sont pas considérées comme des jeux.

Ce bonus sera utilisé pour évaluer les contenus saisis de l’atelier, nous allons faire répondre des questions à partir du portable. Comme nous avons deux possibilités en ligne, il est convenable, de faire pratiquer sur place l’une et l’autre la faire découvrir.

Les deux games sont: Kahoot.it et mentimeter.com

Sitographie

file:///C:/Users/WB/Downloads/EIM_TOTALITE_Vdef_130916_628455.pdf

file:///C:/Users/WB/Downloads/fiche11982.pdf

file:///C:/Users/WB/Downloads/mobilelearning_f.pdf

Axe 3 | 2. Traduction et interprétation

- *Traduction et diversité culturelle.*
- *Études de traduction.*
- *Traduction: outils, modes et genres.*
- *La formation du traducteur et de l'interprète.*

La compétence collocationnelle en cours de traduction spécialisée

ANA FERREIRA CENTENO¹

Faculté des langues, Université nationale de Córdoba, Argentine

Résumé

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) situe les collocations sur la liste des locutions figées. Pour leur apprentissage, il prévoit le développement de deux compétences linguistiques essentielles : la compétence lexicale (Grossman, 2011) et la compétence sémantique (Galatanu, 2006). Si, à ces compétences, nous ajoutons une troisième compétence dite traductionnelle (Vienne, 1998 ; PACTE, 2001 ; Hurtado Albir, 2011 ; Scarpa, 2010), nous pourrions nous aventurer sur un sentier un peu plus complexe : celui entrepris par les étudiants en traduction. La proposition pédagogique dont nous allons vous faire part a été conçue pour des étudiants de la filière de traduction commerciale de la troisième année de la Faculté des langues de l'Université nationale de Cordoba, Argentine (UNC). Ces étudiants, après deux années passées au milieu des contenus théoriques et généraux sur la discipline, démarrent leur formation en traduction spécialisée. Le but principal de ce travail a été de trouver un chemin qui puisse conduire les apprenants à améliorer leur compétence collocationnelle et, par extension, leur compétence traductionnelle des collocations.

Mots-clés : Compétence collocationnelle - Compétence de traduction - Développement des compétences traductionnelles - Traduction spécialisée - Formation en milieu universitaire

¹ Titulaire d'un diplôme en traduction français-espagnol et d'un master en Interprétation et traduction. Professeur titulaire de Traduction commerciale, professeur assistant de Langue française I et II, et professeur de Grammaire contrastive à la Faculté des langues (UNC, Argentine). Membre du groupe de recherche en didactique de la traduction et en compétence scripturale en classe de FLE. Principales lignes de recherche: didactique de la traduction et compétence scripturale.

Introduction

Toute activité traduisante exige une connaissance approfondie de la langue et de la culture d'arrivée ainsi que de celles de départ. Cette connaissance comprend les aspects culturels rendus «visibles» grâce à la langue. C'est le cas des unités poly-lexicales qui, à travers les mots, mettent sur le devant de la scène des particularités idiosyncratiques : dictons et proverbes à la tête du classement, mais aussi locutions figées (métaphoriques, prépositionnelles, etc.) et collocations (Gross, 1996). Les natifs les manient presque à la perfection, sans se poser des questions; les apprenants d'une langue étrangère, par contre, trouvent l'accès à ces unités assez difficile.

Dans notre contexte de formation en milieu universitaire, il serait irréaliste, voire utopique, de présupposer qu'un étudiant de langues étrangères – et notamment dans notre cas, de traduction – puisse maîtriser comme un natif ce genre d'expression, même si ces formules apparaissent avec une fréquence non négligeable dans toutes sortes de discours, particulièrement dans des textes de spécialité.

Le travail dont nous allons vous faire part est né d'une réflexion sur la problématique soulevée par l'acquisition de la compétence collocationnelle chez les étudiants en milieu universitaire lors de la traduction des textes spécialisés. Ce travail est basé sur une analyse des productions des étudiants des chaires de Traduction commerciale (3e année) et sur une proposition d'activités visant la pratique traduisante et éventuellement la remédiation.

Langue générale et langue de spécialité

Une langue donnée est constituée par un ensemble diversifié de sous-codes que le locuteur emploie en fonction de ses besoins d'expression dans une situation de communication précise. Malgré cette diversité, toute langue possède un ensemble d'unités et de règles connues de tous les locuteurs. Cet ensemble de règles, d'unités et de restrictions qui font partie des connaissances de la plupart des locuteurs d'une langue constitue la «langue générale ou commune». Les unités de la langue commune sont employées dans des situations que l'on peut qualifier de «non marquées». En revanche, nous parlerons de «langue de spécialité» ou «langue spécialisée» lorsque nous faisons référence à l'ensemble des sous-codes coïncidant partiellement avec la langue commune et caractérisés par un certain nombre de traits particuliers, spécifiques, tels que le sujet, le type d'interlocuteurs, la situation

de communication, l'intention du locuteur, le mode et le type d'échange communicatif, etc. Les situations dans lesquelles nous utilisons les langues de spécialité peuvent être considérées comme «marquées». Ces deux types de langue – générale/non marquée et spécialisée/marquée – font partie d'une langue plus globale, plus vaste (Rondeau, 1984 ; Cabré, 1998).

Nous partons donc du constat que les limites entre la langue générale et la langue de spécialité ne sont pas totalement tranchées. Selon Mejri (2009), les textes spécialisés sont constitués, d'une part, d'un discours spécifique au domaine et, d'autre part, d'un discours appartenant à la langue générale. La différence entre l'un et l'autre peut se résumer dans ces quelques caractéristiques : 1) les langues spécialisées font partie de la langue générale; 2) elles essaient de disposer d'une dénomination pour chaque concept, bien que le phénomène de la synonymie soit toujours présent; 3) elles disposent de toutes les possibilités syntaxiques offertes par la langue générale, mais elles n'en utilisent généralement qu'une partie; 4) elles présentent des caractéristiques spécifiques des points de vue linguistique et textuel; 5) elles nécessitent d'une conceptualisation préalable assez contrôlée; 6) elles n'acceptent pas, en principe, des termes polysémiques; 7) elles préfèrent la forme écrite à la forme orale; 8) elles font l'objet, dans bien des cas, d'une validation internationale; 9) elles sont généralement dépourvues de fonction émotive ou poétique ; la fonction qui prime est la fonction communicative; 10) elles ont été objet d'un apprentissage spécifique de la part des utilisateurs (spécialistes ou semi spécialistes); 11) elles sont employées dans des situations de communication formelles, définies selon des critères scientifiques et professionnels (congrès, colloques, réunion d'affaires, visites aux entreprises, etc.) (Cabré, 1998).

De toutes ces caractéristiques, celles qui nous intéressent pour cette expérience pédagogique sont 1, 3, 4, 5, surtout si nous considérons que même les spécialistes doivent apprendre à s'en servir.

Les collocations

Avant d'aborder notre sujet, il s'avère convenable de distinguer deux notions théoriques souvent confondues et qui, tout en étant proches, révèlent des différences conceptuelles : les collocations et les cooccurrences. Étudiées en profondeur par les spécialistes de la linguistique depuis des années (Mel'cuk, Clas & Polguère, 1995; Gross, 1996; Tutin & Grossman, 2003; Polguère, 2008 ; Tutin, 2008, 2010, 2013, parmi bien d'autres), il n'existe pourtant pas actuellement d'unanimité sur la

manière de les concevoir et de les dénommer. Parmi le grand nombre de définitions proposées par les théoriciens, nous avons retenu celles d'Anctil et Tremblay (2016, en ligne) qui expriment clairement la différence entre ces notions.

Aux dires de ces auteurs, une cooccurrence est la

«combinaison de deux mots qui apparaissent fréquemment ensemble dans des énoncés»

alors que

«les collocations relèvent [...] de la combinatoire lexicale, qui renvoie au fait que chaque unité lexicale de la langue se combine de façon privilégiée à d'autres unités lexicales particulières».

Étant une notion plus large, la cooccurrence ne définit donc ni la nature de l'association des mots, ni l'ordre, ni l'espace dans lequel ils doivent être associés, contrairement à la collocation où l'unité est l'expression. Dans le premier cas, le sens de l'association des mots n'est pas différent de l'addition de celui des mots séparément. Pour illustrer cette notion, prenons comme exemple l'énoncé suivant : “*le tireur d'un chèque*”. Dans cet énoncé, le sens des noms *tireur* et *chèque* reste intact et cette association répond à une présence simultanée plutôt fortuite puisqu'il existe la possibilité de choisir le nom *émetteur* à la place de *tireur* tout en gardant le même sens.

Dans le deuxième cas, par contre, les mots pris de manière combinée n'ont pas le même sens que les mots pris isolément. Les collocations seraient donc des cas particuliers de cooccurrences exprimant une idée précise, par exemple, l'augmentation. Afin d'exprimer le sens de “quelque chose augmente”, nous pouvons utiliser le verbe “augmenter”. Si nous désirons signifier que cette augmentation est intense ou faible, le verbe augmenter nous contraindra à choisir parmi un nombre limité d'adverbes ou de locutions adverbiales en accompagnement : augmenter *brutalement*, augmenter *en douceur*. Dans ce même sens, pour exprimer l'idée d'intensité ou de faiblesse auprès du verbe “consommer”, nous utiliserons des combinaisons telles que consommer à *outrance*, consommer *en berne*. Pour éviter enfin toute mauvaise interprétation, rappelons que ces rapprochements non fortuits sont partiellement figés puisqu'on n'augmente pas *en berne* et on ne consomme pas *en douceur*.

Même si les théoriciens sont d'accord majoritairement sur cette distinction, nous remarquons cependant qu'ils sont loin de s'accorder sur ce qu'est une collocation et sur les caractéristiques qui lui sont propres. Nous allons donc sur ce point suivre les travaux d'A. Tutin et de F. Grossman (Tutin et Grossman, 2002; Tutin, 2008, 2010, 2013) et nous dirons que, dans la langue générale comme dans celle de spécialité, les collocations lexicales sont considérées comme des associations ou des cooccurrences lexicales privilégiées de deux éléments linguistiques qui présentent une relation syntaxique et qui sont sémantiquement compositionnelles.

Si, de manière générale, les collocations sont faciles à décoder, leur encodage par contre se révèle plus difficile, surtout en langue étrangère, et avec plus forte raison au sein des domaines de spécialité (ou même le décodage peut poser des problèmes aux non-initiés). Ainsi, dans la langue générale, il est assez simple de trouver le sens de *dormir à poings fermés*, *d'avoir une peur bleue* ou encore *d'un soleil de plomb*. De même, dans la langue spécialisée, des expressions qui effleurent le langage quotidien comme *perpétrer un crime* ou *contracter une assurance* peuvent, elles aussi, être interprétées sans trop d'effort. Mais *verser un dividende* ou *toucher un chèque* peuvent, à certains moments, échapper à la compréhension des personnes n'ayant pas de connaissances dans un domaine spécifique.

Nous prenons donc appui sur cette affirmation pour montrer l'importance du phénomène collocationnel dans les discours spécialisés, notamment dans notre cas, dans celui du commerce, de l'économie et des finances.

Les collocations spécialisées qui nous intéressent

Considérée comme un hyponyme du terme collocation, la collocation dite spécialisée est composée d'un noyau – de nature nominal, verbal, adjectival ou adverbial – appelé «base» et des mots cooccurents appartenant à la langue de spécialité, appelés «collocatifs». Or, même si elles présentent des structures semblables à celles des collocations de la langue générale, ces collocations spécialisées comportent des caractéristiques intrinsèques nous permettant de les différencier et de les aborder autrement au niveau pédagogique lors de l'activité traduisante.

Certes, selon Durieux (2009) ces combinaisons lexicales sont susceptibles d'être traduites de différentes façons par rapport :

- à leur collocation sur l'axe syntagmatique :

- **établir** → **establecer**

mais

- **établir** une facture → **proceder** a la facturación, **emitir** una factura
- à la langue de spécialité à laquelle cette combinaison appartient :
 - **taux de renouvellement** → **renovación; índice de rotación**
en dermatologie : c'est le taux de multiplication des cellules souches.
en marketing : c'est le rapport entre les achats de remplacement et les achats totaux.
- au contexte, voire dans un même domaine :
 - **possibilité de rachat** → **recompra; recupero**
Quant à un contrat de longue durée arrivant à son échéance, il s'agira de la possibilité de demander une offre d'achat afin d'éviter la restitution de l'objet ainsi que le paiement de frais de dépréciation : possibilité de **rachat** d'une voiture leasing. Mais, il s'agira de la possibilité établie par la loi de réduire le capital d'une société par le biais du **rachat** d'actions.

En partant du principe que la traduction de tout texte représente une succession continue de prises de décisions et que dans les textes de spécialité notamment le choix d'une unité lexicale pertinente devient un impératif (Durieux, 2009) et à partir des exemples donnés, nous pouvons affirmer que la compétence collocationnelle se révèle comme partie intégrante indispensable du développement de la compétence traductionnelle dans nos cursus de formation professionnelle des traducteurs.

Les collocations dans le domaine commercial

Le langage commercial représente certes un discours caractérisé par un lexique spécifique véhiculant une homogénéité conceptuelle ou sémantique ainsi qu'une syntaxe donnée. Antonymes, chiffres, sigles, métaphores, emploi des verbes polysémiques, variation des constructions syntaxiques, collocations syntagmatiques inusitées, autant d'éléments qui accordent au français commercial le statut d'une véritable stylistique. En voici quelques exemples:

Le bilan est moins flatteur pour les épargnants ayant préféré la sécurité, avec un Livret A, dont **le taux est tombé** à 1,25 % net, et les fonds en euros des contrats d'assurance vie, dont les rendements **poursuivent leur lente érosion (+ 2,70 %**, en moyenne, **avant impôt**).

Para inversores: **tres carteras para ganar** en el verano 19.

Pour ce qui est des collocations en langue de spécialité commerciale, si l'attention est portée sur les différentes possibilités combinatoires (axes paradigmatique et syntagmatique), nous constatons que le plus grand nombre de ces collocations prennent comme base un verbe. Que ce soit à valeur métaphorique, à sémantisme plein ou à sémantisme vide le verbe en devient l'élément composant principal:

Face à cette situation, les épargnants et les investisseurs s'interrogent sur la monnaie, les termes et la liquidité, les premiers voulant **préserver le pouvoir d'achat** de leur argent et les deuxièmes cherchant à **se constituer une rente**.

Mon compte étant désormais largement créditeur, je vous prie de bien vouloir procéder à la main levée de cette interdiction bancaire afin que je puisse jouir pleinement de mon compte et ainsi honorer mes autres créances.

Il existe également d'autres éléments linguistiques qui entrent dans la composition de collocations fréquentes dans le domaine commercial, à savoir: noms, adjectifs, adverbes.

La mise en œuvre de l'injonction de payer est une procédure judiciaire qui permet à un créancier d'obtenir le règlement de la somme que lui doit son débiteur. L'injonction de payer intervient après **épuisement des recours amiables** comme la relance ou la **mise en demeure**. Elle n'est pas soumise à un **montant minimum de dette**, mais ne peut toutefois pas être mise en œuvre dans tous les cas.

Ce petit échantillon démontre à quel point la combinatoire particulière des mots du langage commercial rend difficile la compréhension textuelle. En effet, elle représente une source inépuisable de collocations qui pendulent entre la langue générale et la langue de spécialité. Ceci dit, la traduction de ces collocations devient une difficulté inébranlable à surmonter pour la part des étudiants lors de l'activité traduisante. Ces difficultés concrètes d'interférence imbriquées dans la frontière de ces deux types de discours impliquent, voire exigent une approche pédagogique particulière visant et à la production des textes commerciaux idiomatiques et à l'apprentissage de la langue française commerciale.

Comment travailler les collocations spécialisées en cours de traduction?

La combinatoire sémantique étant particulière à chaque langue, l'identification des collocations ne s'avère donc pas toujours une tâche facile dans des textes de spécialité et notamment chez des étudiants allophones. Dans un contexte éducatif, nous cherchons non seulement à apprendre à nos étudiants à reconnaître les collocations en langue de spécialité mais aussi à leur fournir toute sorte d'outils linguistiques leur facilitant la compréhension, la traduction et la réexpression des discours spécialisés.

En ce qui concerne l'apprentissage proprement dit des collocations, il existe deux types d'approches utiles et complémentaires à envisager: une approche directe par le biais d'exercices plutôt simples et mécaniques sur le vocabulaire réceptif - balayage, repérage, classement, etc. - ou sur le vocabulaire productif - choix des collocations pertinentes dans un contexte donné, par exemple - et une approche indirecte et plus ambitieuse qui ne requiert pas la seule compétence lexicale mais plutôt discursive, comme la production d'un texte. Un aspect à ne pas négliger est celui de la progression dans l'apprentissage: le choix des collocations qui seront présentées et évaluées doit s'opérer tout en respectant l'évolution dans les apprentissages des étudiants.

Ceci dit, il faut dans un premier temps aider les étudiants à élaborer un système simple de dépouillement pour pouvoir repérer les collocations spécialisées dans des exemples concrets. Ce dépouillement doit être suivi d'une collecte de collocations structurée de telle manière qu'elle permette d'être exploitée facilement dans l'avenir. D'ailleurs, le caractère systématique des activités pédagogiques comprenant l'analyse des textes, les exercices lexicaux ainsi que le travail individuel de documentation aboutissent à la mémorisation d'un certain nombre de collocations propres aux discours dont il est question.

Dans un deuxième temps, il faut amener les étudiants à utiliser ces collocations en contexte, d'abord à partir de la traduction de phrases simples, voire des textes courts, puis des textes plus longs et complexes.

Démarche pédagogique

La démarche pédagogique dont nous vous ferons part comporte des exercices conçus toujours – et progressivement – selon une approche contrastive. Il est indis-

pensable de souligner que le degré de complexité des tâches proposées ci-dessous exige de la part des étudiants une conceptualisation et une maîtrise des contenus théoriques abordés l'année précédente en Terminologie et documentation ainsi qu'une révision des notions grammaticales assez avancées.

Analysons par la suite des activités pédagogiques élaborées à partir des textes authentiques exploités lors des cours.

Pour cette première étape d'initiation à la traduction spécialisée, il est donc suggéré d'envisager d'abord des exercices de reconnaissance au niveau grammatical et puis des exercices visant une approche contrastive simple. Or, cet apprentissage loin d'être exhaustif vise plutôt à fournir une méthode de travail et à éveiller chez les étudiants une conscience sur le phénomène collocationnel et son importance pour la traduction.

Une fois l'analyse discursive du texte à traduire achevée, il est question de reconnaître, en fonction du terme noyau (base), des combinaisons de deux mots répondant aux structures dont le détail suit:

Terme noyau	Exemple en français TO
nom+adjectif	chèque rejeté
nom+verbe	
nom+prép.+nom	mise en demeure
verbe+nom	
verbe+adverbe	
adjectif+adverbe	

Par ailleurs, lors de la réalisation de cet exercice basé sur une fonction syntagmatique, il est fort recommandé de s'attarder sur les dyssimétries existantes entre la langue française et espagnole en ce qui concerne l'emploi des prépositions et des déterminants.

Les collocations verbales

Les collocations verbales dont la maîtrise est essentielle pour la réception, la production et la traduction du discours commercial sont liées étroitement et à la syntaxe et à la cohésion dudit discours.

Pour cette proposition pédagogique, nous analyserons les collocations verbales constituant une charnière entre la langue générale et la langue de spécialité. Dans

ce sens, la structure retenue est composée d'un verbe support appartenant à la langue générale (LG) et d'un nom, terme tiré de la langue de spécialité (LS). La tâche consiste à identifier les valeurs sémantiques des verbes pouvant se combiner avec tous les autres actants.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons le classement de trois collocations conçues à partir du mot *chèque* dont le sens variera en fonction de la valeur du verbe choisi. Quant aux verbes à valeur métaphorique, nous pouvons constater que la combinaison du verbe *toucher* tiré de la langue générale (LG) avec le mot *chèque* de la langue de spécialité (LS) fait un sens distinct signifiant se faire payer une somme d'argent. Il s'agit donc des verbes polysémiques n'ayant pas d'identité sémantique autonome et dont le sens ne sera précisé que par l'actant avec lequel il se combinera.

Pour ce qui est des verbes à valeur pleine, le verbe *postdater* signifie dater (un texte écrit) par une date postérieure à la date de production réelle. Il s'agit donc d'un verbe renvoyant à une notion précise et n'ayant pas besoin du nom *chèque* pour avoir une identité sémantique. D'ailleurs, ce sont des verbes facilement repérables puisqu'ils sont susceptibles d'être paraphrasés par une expression contenant leur déverbal, tel que barrer un chèque : mettre une barre.

Les verbes à valeur vide sont des verbes dont le signifié s'identifie à la classe sémantique à laquelle ils appartiennent comme la possession (avoir, donner, posséder, prendre, rendre) et la réalisation (effectuer, entreprendre, établir, faire, mettre). Ces derniers verbes, de même que les verbes à sens plein, sont censés être accompagnés d'un actant appartenant à la langue de spécialité tout en exprimant une activité propre à cette langue.

Verbe à valeur métaphorique	Verbe à valeur pleine	Verbe à valeur vide
toucher un chèque	postdater un chèque	faire un chèque

Les collocations en contexte

Sachant que les incompréhensions se logent dans l'implicite, dans les présupposées, dans la structuration différente de l'information, il s'avère indispensable aborder les mots en contexte dans une étape postérieure. Certes, la plupart des dictionnaires offrent diverses acceptions des mots et représentent une excellente source d'acquisition de vocabulaire mais ne procurent pas toujours les différents emplois ni l'environnement de fonctionnement des mots.

L'exercice suivant vise à la prise de conscience des différentes acceptions d'un même mot employé dans de différents contextes d'un même domaine. Prenons l'exemple du mot "*provision*". Dans un sens général, il s'agit de l'assemblage de choses nécessaires à la subsistance. Or, en comptabilité, il s'agit d'un passif du bilan comptable dont l'échéance ou le montant n'est pas fixé de façon précise ; dans le domaine bancaire, une *provision* correspond au montant disponible sur un compte, qui permet d'honorer les règlements par chèque et par carte bancaire, sans générer d'agios ou provoquer un incident de fonctionnement.

Le client ayant déposé le bilan, il crée une provision du montant de sa créance. Una vez presentado el balance, el cliente creará una reserva por el monto del crédito.

Le compte étant insuffisamment alimenté, le titulaire tirera des chèques sans provisions. Como la cuenta no posee saldo suficiente, el titular librará cheques sin fondos.

Ce type d'exercice élaboré à partir des collocations figurant dans des documents authentiques répondent aux besoins de communication réels et aident au perfectionnement linguistique en langue étrangère. A cet égard, la lecture de textes comparables, d'ouvrages ou d'articles de revue en général et particulièrement pour l'assimilation des collocations constitue une riche source de langage de spécialité.

Conclusion

Notre intention dans ce travail a toujours été celle de réfléchir sur les stratégies, les ajustements et les modifications qui s'imposent sur le plan des compétences traductionnelles à développer dans la filière de formation de traducteurs. Certes, les combinaisons lexicales spécialisées sont très fréquentes en langue de spécialité et méritent un intérêt particulier dans un contexte d'apprentissage de langue de spécialité du discours commercial. Pour ce faire, nous avons donc ébauché une série de réflexions sur l'enseignement/apprentissage de la traduction spécialisée à des étudiants allophones, réflexions appartenant à une recherche que nous sommes en train de mener et qui n'est encore qu'à ses débuts.

Néanmoins, nous sommes convaincues que la présentation des matériaux significatifs est susceptible de pallier une compétence sémantique insuffisante tout en aidant à la compréhension de textes spécialisés où la difficulté réside évidemment

dans la particulière combinaison des mots. Cette compétence sera bâtie petit à petit tout au long de la formation professionnelle. Pour finir, nous faisons nôtres les mots de Coseriu (1975) pour qui le vocabulaire est un "édifice complexe, à plusieurs étages et avec beaucoup de cases vides aux différents étages".

Références bibliographiques

- Anctil, D & Tremblay, O.** (2016). Les collocations : des combinaisons de mots privilégiées. *Correspondance, volume 21, numéro 3*. Québec : Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Cabré, M. T.** (1998 [1992]). *Terminologie : théorie, méthode et applications*. Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa / Armand Colin.
- Durieux, Ch.** (2009 [1988]). *Fondement didactique de la traduction technique*, 2e éd. Paris, La Maison du Dictionnaire.
- Galatanu Olga**, «Sémantique des possibles argumentatifs et dénomination», in Riegel Martin, Schnedecker Catherine, Swiggers Pierre et Tamba Irène (éds.), *Au carrefour du sens. Hommages offerts à Georges Kleiber*, Leuven, Peeters Publishers, 2006, pp. 499-510.
- Grossmann, F.** (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques* [En ligne], 149-150. Disponible sur <http://pratiques.revues.org/1732>
- Gross, G.** (1996). *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Paris/Gap : Ophrys. Coll. L'essentiel.
- Hurtado Albir, A.** (2011 [2001]). *Traducción y traductología. Introducción a la Traductología*. 5e éd. Madrid : Cátedra.
- Mel'cuk, I., A. Clas et A. Polguère** (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Bruxelles : Duculot.
- Mejri, S.** (2009). Phraséologie et traduction des textes spécialisés. In P. Mogorron Huerta (dir.), *La phraséologie contrastive : Figement et traduction, corpus et traitement des données*. Alicante: Université d'Alicante.
- PACTE** (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.
- Polguère, A.** (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, 2e éd., Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal. (Paramètres).
- Rondeau, G.** (1984). *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi : Gaëtan Morin. Tutin, A. (2008). For an extended definition of lexical collocations. *Euralex*, juillet 2008. Barcelona, Espagne.

- Tutin, A.** (2010). Les collocations dans les dictionnaires monolingues spécialisés de collocations. 2e Congrès Mondial de Linguistique Française. La Nouvelle-Orléans, États-Unis.
- Tutin, A.** (2013). Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument. *Langages*, 1(189). Armand Colin, 47-63.
- Tutin, A. & Grossmann, F.** (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, VII(1), 7-25.
- Vienne, J. (1998). Vous avez dit compétence traductionnelle ? *Meta*, 43(2), 187–190.
- Scarpa, F. (2010). *La traduction spécialisée. Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa. Trad. de l'italien par Marco Fiola.

Axe 3 | 3. Littératures

- *Littératures d'expression française: dialogues entre les diversités culturelles représentées.*
- *Littératures comparées.*
- *Littératures et art: cinéma, peinture, musique, autres.*
- *Littérature pour enfants/jeunes.*
- *Littérature dans le monde numérique.*

Atelier

Littérature des premiers peuples du Québec dans la formation de traducteurs et enseignants de FLE

OLIVIER DEZUTTER¹

Olivier.Dezutter@usherbrooke.ca

Université de Sherbrooke

MARÍA LEONOR SARA²

lsara@fahce.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata

Résumé

Cet atelier s'inscrit dans la réflexion autour de la formation et de l'évaluation des compétences chez les futurs enseignants de FLE et futurs traducteurs ayant comme langue de départ le français. Les derniers projets concernant le volet littéraire de la formation en FLE et de la formation en traduction de la FaHCE (UNLP) ont permis d'ouvrir la voie à de nouvelles expériences de lecture et de faire entrer les littératures des premiers peuples du Québec dans les programmes des cours. Le contact avec ces textes permet de notre point de vue de développer des compétences essentielles en matière de lecture, de traduction et d'interculturel. Notre intérêt est de proposer une démarche de réflexivité à l'égard des pratiques, qui puisse être développée tout au long de la formation, de

1 Professeur titulaire au département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada) et codirecteur du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture. Il est spécialiste de la didactique du français langue première, seconde et étrangère et de la formation des enseignants de langue. Ses recherches portent sur la lecture et l'écriture dans des contextes variés. Il a récemment développé un programme de recherche autour de la lecture des écrits des auteurs des Premiers Peuples du Québec. AXE 3 : Culture et interculturalité. Dialogue et ouverture à la langue et à la culture de l'autre. Recherches et pratiques. Nouvelles complexités. Curiosité, créativité et ouverture d'esprit chez l'apprenant.

2 Rattachée à l'Institut de Recherches en Sciences Humaines et Sociales de la FaHCE (IdIHCS-CONICET-UNLP), Leonor Sara est Traductrice assermentée et Professeure de Langue et Littérature françaises (Universidad Nacional de La Plata). Elle a obtenu un Master 2 en Sciences du Langage (Université de Rouen, 2013). Ses recherches s'inscrivent dans les domaines de l'Analyse du Discours, de la Didactique des langues cultures et de la traduction. Elle assure des chaires de Langue et Culture Françaises au Département des Langues et Littératures Modernes de la Faculté des Sciences Humaines de l'UNLP. Elle est membre du Comité éditorial de la Revue Synergies Argentine du Groupe GERFLINT. Elle est auteure de nombreuses publications et participe régulièrement à des rencontres scientifiques portant sur l'enseignement, la traduction, la linguistique et la littérature en langue française.

façon à contribuer à la constitution d'un « praticien réflexif » (Beckers, 2009). Le projet présenté dans le cadre de cet atelier a été élaboré par une équipe professorale qui intègre les chaires de Langue Française, Culture, Littérature et Traduction littéraire, d'un côté, et des spécialistes et des acteurs en littératures autochtones, de l'autre. Nous voulons montrer comment créer à travers un projet de ce type un pont significatif entre recherches et pratiques, et contribuer à la prise en compte du sujet-lecteur situé dans le processus d'enseignement et de traduction, avec une forte conscience interculturelle.

Depuis quelques années, l'intérêt croissant pour la perspective interculturelle dans la formation des professeurs en langues étrangères et des traducteurs ainsi que dans la formation à la recherche ont déclenché de nombreuses dynamiques dans notre contexte universitaire. Nous bénéficions en ce moment, d'expériences enrichissantes qui nous permettent de mesurer l'impact de certaines pratiques sur le capital linguistique et culturel des étudiants, en particulier pour ce qui est du transfert de connaissances théoriques et professionnelles et d'expériences pédagogiques dans des situations authentiques. Dans l'enseignement supérieur, la situation authentique d'apprentissage peut parfois entraîner des défis et des questionnements. L'atelier sera l'occasion de partager des mises en pratique concrètes de la démarche de découverte et de lecture des littératures autochtones développée dans nos cours et d'approfondir un sujet présent depuis quelque temps dans nos recherches, à savoir, l'importance de l'interculturel dans la formation des enseignants et la construction d'un ethos d'enseignant interculturel. Nous entendons ouvrir des pistes didactiques permettant de proposer des situations de lecture et d'analyse qui visent l'ouverture à la diversité du fait francophone dans les Amériques et qui donnent à entendre les voix des auteurs des premiers peuples. En travaillant au départ d'un éventail de textes (poèmes, nouvelle, chanson) extraits de l'anthologie *Tracer un chemin / Meshkanatsheu* (Dezutter, Fontaine et Létourneau : 2017), nous montrerons, dans perspective interculturelle, comment un travail qui prend en compte l'étudiant dans sa dimension identitaire, permet d'effectuer des apprentissages et de contribuer à la motivation. Nous offrirons aux participants la possibilité de réfléchir à l'importance de la lecture de la littérature dans la formation des enseignants et des traducteurs, de s'interroger sur la signification des concepts tels que culture, identité, imaginaires, conscience interculturelle.

Mots-clés: formation initiale- FLE- littératures des premiers peuples - Québec - dialogue interculturel.

Destinataires:

Enseignants – chercheurs en FLE et littérature et traduction ;

Étudiants des filières de traduction et de professorats.

Objectifs:

- Contribuer à la formation des enseignants de FLE et de traduction;
- Travailler des contenus pouvant contribuer à la construction d'un ethos d'enseignant interculturel;
- Contribuer à la promotion de la diversité culturelle et à la mise en valeur de la francophonie des Amériques;
- Souligner l'importance d'un devoir de mémoire en ce qui concerne les cultures autochtones d'expression française des Amériques.

Conclusions

Le XV^e Congrès national de Professeurs de Français a mis en évidence un degré de participation important, il y a eu 332 assistants dont 80 étudiants. En ce qui concerne les interventions, il y a eu 62 interventions pour faire des choix et pour construire des parcours formatifs: conférences, séminaires, ateliers, communications se sont étalés tout au long des trois journées et on a pu apercevoir la récurrence de certains concepts transversaux comme les TICE, les projets de classe et de recherche, le plurilinguisme et les approches plurielles. Il faut souligner la qualité académique des présentations des intervenants.es et l'excellente participation des assistants.es, ce qui a contribué à assurer la réussite de cet événement.

Les conférences, les tables rondes et les interventions des professionnels du FLE ont largement permis d'atteindre les objectifs proposés par le comité organisateur qui cherchaient à encourager les discussions portant sur les enjeux de l'enseignement-apprentissage du FLE, à connaître les différents avis et points de vue sur la situation dans laquelle se trouve l'enseignement du FLE dans le système éducatif argentin, à réfléchir et discuter sur le contexte institutionnel, socio-politique et culturel / interculturel, ainsi qu'à apporter conseils et expertise dans les pratiques de classe tout en échangeant et promouvant des expériences diverses en réseaux.

Le choix de la devise «*Le français, un pont vers le monde*» ne voulait pas que promouvoir le rapprochement et le dialogue entre les professionnels du FLE mais attiser les différentes manières de penser le monde à travers la langue et la culture françaises dont les valeurs sont celles de l'émancipation par la connaissance, l'éducation, le respect d'autrui et la diversité.

Le programme académique a été organisé autour de quatre grands axes propres à notre contexte:

- *Le FLE dans le système éducatif argentin*
- *Langue française: Objet d'étude / Perspectives didactiques*
- *Culture et Interculturalité*
- *Parcours Rencontre Jeunes*

Pour ce qui est des Politiques Linguistiques, les interventions ont porté sur divers sujets, concernant l'évolution de l'enseignement du français dans le système

public d'éducation, les bonnes pratiques au sein de l'université et de l'école secondaire et le réseau de l'Institut Français en Argentine.

Des expériences ponctuelles mises en place ont illustré quelques possibilités de relance de l'enseignement du français dans des contextes variés, ainsi, des sujets aussi divers que les réflexions sur l'origine et la signification de la dénomination «*langues additionnelles*» dans les documents du Ministère de l'Éducation de la ville de Buenos Aires qui effacent l'identité des langues, les résultats d'une étude en réseau portant sur la recherche des langues dans le contexte de l'Université Nationale de Tucumán, l'éducation sexuelle en classe de FLE, entre autres.

L'interaction entre les établissements scolaires, la communauté des professeurs de FLE en réseau, les services de coopération de l'Ambassade et les décideurs au sein des Ministères de l'Éducation national et provinciaux pour œuvrer conjointement sont apparus comme un besoin urgent.

Tout ce travail pourrait s'enrichir à l'avenir avec de nouvelles réflexions sur les enjeux des politiques linguistiques éducatives.

Quant au deuxième axe, *Langue française: Objet d'étude et perspectives didactiques*, les apports ont été les plus nombreux. On a pu assister à des conférences, des communications, des séminaires et des ateliers qui ont traité la plupart des sujets proposés dans les lignes thématiques. Une table ronde sur la formation et la recherche dans les pratiques professionnelles des enseignants de FLE et des posters présentant une vaste diversité d'expériences pédagogiques ont fourni des apports intéressants à cet axe de travail.

En ce qui concerne la formation des enseignants et la didactique du niveau supérieur, on a eu des propositions fort intéressantes par rapport à la formation académique et permanente des enseignants. On a écouté les différents points de vue portant sur la formation des enseignants de FLE et la place accordée à la recherche dans leurs pratiques professionnelles à l'intérieur des institutions universitaires et non-universitaires. On a aussi analysé les défis pour la formation des enseignants et comment les accomplir à la croisée des politiques linguistiques.

Les enjeux et les perspectives sur lesquels on a réfléchi, balisent la suite de ce travail.

Le défi de la recherche en didactique et de l'enseignement des langues en Argentine devrait contribuer à la transformation des pratiques d'éducation en langues. Le décalage entre la recherche et les pratiques professionnelles est un problème à traiter et à résoudre.

Au sein du processus d'internationalisation des universités, on a constaté une prise de conscience de la part des autorités universitaires sur le besoin d'élargir

l'offre linguistique mais on n'a pas pensé en profondeur aux besoins de la formation et de la recherche sur le domaine du FLE.

En plus, on a assisté à des ateliers très enrichissants sur des Méthodologies diversifiées: l'apprentissage collaboratif, l'approche interdisciplinaire, le projet de classe, la pédagogie des projets, qui représentent les nouvelles approches dans de nouveaux contextes qui éveillent de nouvelles perspectives. On a vu ainsi comment créer le matériel pédagogique à partir de rien, comment utiliser l'expression corporelle, les projets ludoéducatifs, le théâtre, la chanson, les documents authentiques, les genres discursifs et la compétence scripturale étant les TICE l'outil le plus fréquent.

Le FOS et le FOU ont également été l'objet de plusieurs travaux: on nous a présenté des stratégies originales, des expériences avec la création de matériels contextualisés.

Quant à la langue française objet d'étude, des questions ont été posées à propos de l'intervention sur la forme et la phonétique associée à l'interculturalité.

Quant à l'évaluation, elle reste toujours un souci pour nos enseignants, que ce soit les consignes, que ce soit la passation d'examens internationaux.

Les thèmes abordés dans l'axe *Culture et Interculturalité* ont été la réflexion interculturelle, la compétence collocationnelle, la littérature, la traduction et l'interprétation.

Du côté de la littérature, on a assisté à des communications portant sur la littérature québécoise dans la formation professionnelle et les recherches sur les matrices francophones dans les domaines littéraire et artistique.

L'activité de traduction a occupé une place modeste mais importante, car elle met sur la scène les diversités culturelles et les réponses possibles aux réalités linguistiques bilingues, voire plurilingues.

Pour ce qui est de l'interculturel, les préoccupations des intervenants ont ciblé les représentations sociales dans la salle de classe, le diagnostic interculturel dans un milieu exolingue et des concepts tels que ceux d'altérité, de diversité, d'images de soi et de l'autre et d'identité.

Le parcours *Rencontre Jeunes* a convoqué nos récents diplômés ainsi que ceux qui étaient en formation initiale, nos futurs collègues. Les rencontres avec les spécialistes du FLE et les référents de la coopération éducative et linguistique franco-argentine se sont multipliés, et les jeunes, eux, ils ont eu leur propre espace de réflexion portant sur les trajets de pratiques, la mobilité internationale, l'identité sociale et discursive en tant qu'enseignant, l'accompagnement par des paires et leur rôle au soutien et à la diffusion du français.

La participation de jeunes a démontré leur intérêt à engendrer une intervention active dès leur formation et on souhaite que cette rencontre soit le début d'un travail en réseau.

Bref, et en guise de conclusion, des débats enrichissants et féconds ont suivi toutes ces interventions, dévoilant la portée de l'engagement professionnel des enseignants- chercheurs de FLE en Argentine. Autant dire un univers foisonnant qui témoigne de la variété des questions abordées, de la multiplicité des approches et surtout de la synergie incontournable entre les sciences du langage, l'interculturel, la recherche et l'enseignement apprentissage des langues : les travaux présentés témoignent de la réflexion menée non seulement par les spécialistes étrangers invités -dans les conférences inaugurale et plénière, animées par Philippe Blanchet et Philippe Lane respectivement, ainsi que dans les tables rondes, ateliers et séminaires où ont collaboré Raphaël Bruchet, Olivier Dezutter, Martin Babillotte, Lucia Claro, Adrien Payet, Emile Ruiz et Hélène Tremblay- mais par les enseignants de Français Langue Étrangère en Argentine.

De manière générale, on peut conclure que, bien qu'il y ait des entraves dans l'ensemble du système, il existe également une volonté de les remanier et d'en améliorer la connaissance, en particulier on perçoit un engagement croissant des acteurs de l'enseignement-recherche du FLE à travailler ensemble pour les surmonter.

Mme Viviana BASANO
Mme Griselda FELDMANN
Coordinatrices Comité Académique

Remerciements

Le Comité académique remercie vivement tous ceux qui ont fait possible la XVe édition du Congrès national des Professeurs de français.

On remercie infiniment la collaboration de Francisco Podestá pour la réalisation de ce e-book, qui boucle le défi entamé en mai 2017 à la fin du Congrès de Mendoza.



**UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS**