

Numéro 3 / Année 2015

Synergies Argentine

Revue du GERFLINT

Pensées didactiques et identitaires

Coordonné par Estela Klett
et Raquel Pastor



GERFLINT

Synergies Argentine

Pensées didactiques et identitaires

**Coordonné par Estela Klett
et Raquel Pastor**



REVUE DU GERFLINT
2015

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Argentine est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte aux travaux de l'ensemble des sciences du langage et de la communication, aux approches en sociolinguistique, en didactique des langues-cultures et en traduction.

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

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Argentine** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Argentine*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 2260-1651 / ISSN en ligne 2260-4987

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédactrice en chef

Ana María Gentile, Université nationale de la Plata, Argentine

Rédactrice en chef adjointe

Beatriz E. Cagnolati, Université nationale de la Plata, Argentine

Secrétaire de publication

María Leonor Sara, Université nationale de la Plata, Argentine

Traduction et révision des textes en anglais

Guillermina Remiro et Soledad Pérez

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Argentine

Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Calle 51 e/ 124 y 125

(1925) Ensenada, Buenos Aires, Argentina

Contact : synergies.argentine@gmail.com

Comité scientifique

Irma Biojout de Azar (Université nationale de La Plata, Argentine), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suisse), Cristina Casadei Pietraróia (Université de São Paulo, Brésil), Erich Fisbach (Université d'Angers, France), Estela Klett (Université de Buenos Aires, Argentine), Philippe Lane (Université de Rouen, France), Julio Lucatini (Directeur général du Centre Franco-argentin de Hautes études, Université de Buenos Aires), Juan Alejandro Tobias (Université du Salvador), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques - FMSH, France), Aníbal Viguera (Université nationale de La Plata, Argentine).

Comité de lecture pour le numéro 3

María Ignacia Dorrnzoro (Université nationale de Luján, Argentine), Ana María Filippini (Université nationale de Cuyo, Argentine), Laura Masello (Université de la República, Uruguay), Elsa Palou (Université nationale de Río Cuarto, Argentine), Nélida Sibaldi (Université nationale de Tucumán, Argentine).

Patronages

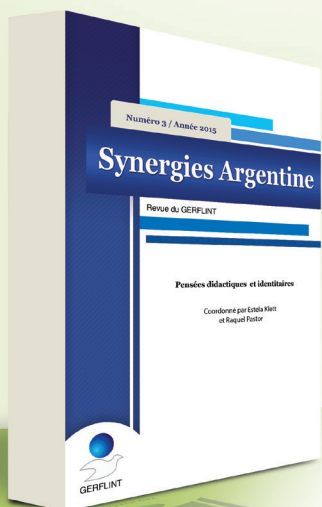
Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Centre franco-argentin de Hautes études (CFA), Société Argentine des Professeurs de l'Enseignement du Français du Niveau supérieur et universitaire (SAPPESU), Université du Salvador, (USAL), Université Nationale de La Plata (UNLP).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Argentine n° 3 / 2015

<http://gerflint.fr/argentine>



Indexations et références

DOAJ
EBSCOHost
(Communication Source)
Ent'revues
Héloïse

MIAR
Mir@bel
Open Science Directory
ROAD
SHERPA-RoMEO

Synergies Argentine, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Ethique et théorie de la complexité

Pensées didactiques et identitaires

Coordonné par Estela Klett et Raquel Pastor



Sommaire



Estela Klett, Raquel Pastor	7
Présentation	
Heloisa Albuquerque-Costa	11
Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire : du français instrumental au Français sur Objectif Spécifique à l'Université de São Paulo	
Laura Berenguer	25
Le manuel numérique : un nouveau défi pour le professeur de FLE	
Estela Klett	35
Cultures éducatives et théories didactiques : quels rapports dans l'enseignement des langues en Argentine?	
Ismali Palma	49
Reflexiones sobre la elaboración curricular para la enseñanza de idiomas indígenas en Chile	
Cristina Heras, Fabiana Inés Vieguer	65
L'imaginaire social ou individuel, sa place dans la construction du sens Le cas de la lecture de textes de spécialité en français et en anglais langue étrangère	
Sophie Aubin	75
Brèves pensées didactiques	
Ali Kazwini-Housseini	87
Les nations à l'épreuve des identités	

Recension

María Julia Zapparart	101
<i>Traduire la littérature et les sciences humaines. Conditions et obstacles.</i> Sous la direction de Gisèle Sapiro, Ministère de la Culture et de l'Éducation, Paris, 2012.	

Annexes

Profils des auteurs de ce numéro.....	105
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Argentine</i>	107
Le GERFLINT et ses publications	111



Estela Klett et Raquel Pastor

C'est sous le titre « La pensée didactique en Argentine / Amérique Latine. États des lieux et évolution (dans le temps et dans l'espace) » que l'appel pour le numéro 3 de la revue *Synergies Argentine* avait été lancé en 2013-2014, dans le sillage de divers travaux menés par le GERFLINT dont un projet de rencontre scientifique internationale baptisée par le Professeur Jacques Cortès, Fondateur et Président du GERFLINT *L'Évolution de la pensée didacticienne dans le temps et dans l'espace*, « [...] question constamment récurrente des liens profonds qui, à chaque époque et en tout lieu du monde, unissent la Société et son École, engendrant un mouvement évolutif permanent (toujours l'aphorisme d'Anaxagore de Clazomènes repris par Lavoisier: *rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme*)¹ ».

Épousant ce mouvement, ce numéro présente un échantillon de cultures d'enseignement-apprentissage correspondant à l'Argentine (trois articles), au Brésil (un article), au Chili (une contribution) et à la situation de l'enseignement-apprentissage du français comme langue-culture internationale (un article). Le numéro est complété par la contribution d'un collègue qui offre sa vision sur la diversité et l'identité culturelles. La pensée didactique actuelle s'inscrit dans la reconnaissance de la diversité des formations, des méthodes, des outils, des modèles théoriques et des usages de l'appropriation, entre autres. Une variété si large de sujets rattachés à notre discipline permet, peut-être, de comprendre un certain éparpillement des thèmes abordés par les auteurs dans ce recueil. Sept contributions et une recension charpentent la présente publication.

Heloïsa Albuquerque-Costa, dans son texte « Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire : du français instrumental au Français sur Objectif Spécifique (FOU) à l'Université de São Paulo (USP) » montre l'évolution du FOS, cette branche de la didactique qui aborde l'enseignement du français voulant satisfaire les besoins d'un public ciblé et spécifique. Après avoir analysé les différentes appellations du FOS et celle de « français instrumental », utilisée au Brésil, l'auteur décrit les changements méthodologiques opérés afin de consolider les « Pratiques de lectures en français », nom adopté à la place de la dénomination précédente. Dans une première étape, on a privilégié l'incorporation de genres textuels et des supports variés, outre le texte imprimé. Les séquences didactiques conçues prévoyaient ainsi des

lectures multimodales. Le programme d'échange du gouvernement brésilien Science sans Frontières, accordant 100.000 bourses aux étudiants de Licence, a poussé les concepteurs à un nouveau changement de cap : une formation en vue de la mobilité internationale. Il s'agit d'un programme fondé sur les principes qui sous-tendent le FOU. La démarche suivie a pris en compte l'identification des besoins au niveau des compétences interculturelles rattachées à la vie quotidienne et à l'université ainsi que l'identification de compétences langagières concernant le monde académique. Le programme vient de commencer mais les premiers résultats en sont prometteurs !

« Le manuel numérique : un nouveau défi pour le professeur de FLE » de **Laura Berenguer** dresse un panorama clair des avantages et des inconvénients de ce nouvel outil inscrit dans les TIC (technologies de l'information et de la communication). Avec le manuel numérique, les professeurs doivent abandonner leur routine enseignante ainsi que modifier certaines représentations de l'apprentissage afin de tirer le meilleur profit de ce support riche et dynamique. Travailler avec « un manuel dématérialisé » que l'on utilise avec un ordinateur n'est pas tâche aisée. Projeté en classe sur l'écran, il ajoute aux textes et images que l'on trouve dans le manuel papier, des documents sonores, des animations ou des vidéos. Mais, à côté de ces exigences, les avantages du manuel numérique sont alléchants. Utilisable facilement hors ligne et en ligne, il permet de gagner du temps : juste un clic et on a accès à des solutions, à des cartes ou à des sites intéressants. En plus, il est personnalisable : on peut insérer ses propres textes, des fichiers, des illustrations, des vidéos, des liens. Pourtant, face à cette apparente panacée, l'auteur qui connaît bien le milieu enseignant argentin est sceptique. Il est difficile d'imaginer le remplacement du manuel papier chez nous. Le manuel numérique viendrait donc compléter celui-ci, permettant aux professeurs de redynamiser leurs cours grâce à l'exploitation de ressources documentaires variées.

Dans les collaborations de ce troisième numéro, l'article d'**Estela Klett** « Cultures éducatives et théories didactiques : quels rapports dans l'enseignement des langues en Argentine? » explore les rapports qui se tissent entre des théories didactiques, des habitudes culturelles d'apprentissage et les manuels de langue utilisés. L'attention est focalisée sur le contexte argentin où l'on observe, à tour de rôle, les composantes décrites précédemment. Dans la première partie, l'auteur s'attarde sur l'empreinte indéniable du positivisme sur les cultures éducatives de notre pays, empreinte qui se traduit, dans le domaine de l'éducation, par un encyclopédisme généralisé et la recherche de l'érudition. Il décrit également des catégories qui tiennent compte du rapport que les sociétés établissent quant à la perception du temps, la position centrale ou marginale de l'individu et, enfin, la construction de l'information. Le deuxième volet de la présentation est consacré aux théories didactiques et leur impact dans le contexte argentin. Une place spéciale est accordée à l'interprétation sui generis qui a été faite

des principes généraux régissant la méthode audiovisuelle et l'approche communicative. Les manuels universalistes et la nécessité de contextualiser les actions éducatives constituent la charpente de la troisième section de l'article. À partir d'exemples variés, l'auteur propose une réflexion fournie des aspects théoriques concernant les champs théorique évoqués dans les trois sections.

L'article « Reflexiones sobre la elaboración curricular para la enseñanza de idiomas indígenas en Chile » de **Ismali Palma** rend compte des propositions avancées lors de la formulation des objectifs fondamentaux (OF) et des contenus des connaissances minimales obligatoires (CMO) dans le Cadre Curriculaire de la section Langues Indigènes mis en place au Chili. L'intérêt de ce travail curriculaire repose sur une philosophie de base : préserver dans l'enseignement de la langue, la vision du monde véhiculée par les langues natives. Pour aboutir à une meilleure compréhension et surtout à une valorisation de la culture indigène dans l'enseignement, ce Cadre revendique l'approche de l'oralité, stimulée à travers la présence des anciens représentants de la parole (grands-parents, arrière grands-parents, membres des associations autochtones) chargés de transmettre et de préciser la valeur culturelle sous-jacente aux notions propres des communautés concernées, tel le cas des rites, des conventions sociales, de la perception des couleurs, de la description des lieux ou de l'appréhension du temps. Ainsi, à l'aide d'exemples variés empruntés aux langues aymara, mapuzügun et notamment quechua, l'auteur proclame la nécessité d'insérer dans les Programmes d'Études des activités propres aux cultures autochtones : l'écoute de la nature, la pratique des jeux, la transmission des récits, les chants favorisant l'interaction sociale.

Le travail de **Cristina Heras** et **Fabiana Inés Vieguer** « L'imaginaire social ou individuel, sa place dans la construction du sens. Le cas de la lecture de textes de spécialité en français et en anglais langue étrangère », expose les résultats préliminaires d'une enquête préoccupée de connaître l'imaginaire social et individuel des étudiants de français et d'anglais langue étrangère concernant la langue et la culture objet d'apprentissage. Revisitant des concepts-clé, tels que culture et culturèmes, les auteurs posent la nécessité d'aborder ces références culturelles en tant que vecteurs fondamentaux pour l'interprétation et la traduction des textes. L'hypothèse interrogée qui renvoie au constat selon lequel ces représentations sont susceptibles d'évoluer, cherche à confirmer leur incidence dans l'apprentissage de la lecture et des langues en général. Sur le plan méthodologique, l'étude cible l'analyse des stéréotypes concernant les savoirs préalables des informateurs. Les analyses des représentations relevées exhibent certains traits qui sont à la base des langues-cultures abordées : prestige, utilité, perception philosophique, idéologique et ou géopolitique du monde, entre autres ; elles valident également leur non incidence au niveau de la construction du sens des textes de spécialité.

La « Pensée didactique » d'aujourd'hui fait l'objet de l'article de **Sophie Aubin** intitulé « Brèves pensées didactiques », dans lequel l'auteur déploie des réflexions guidées par le paradigme de la pensée complexe avancé par Edgar Morin, Président d'honneur du Gerflint.

Finalement, ce troisième numéro présente un article qui aborde une problématique très actuelle touchant de près l'Amérique latine.

En effet, dans son article intitulé « Les nations à l'épreuve des identités », **Ali Kazwini-Housseini** se propose de revisiter des concepts polémiques comme c'est le cas de *nation* et *identité culturelle* et de les analyser à l'aide de trois exemples de pays modèles : l'Argentine, les États-Unis et le Liban. Ses interrogations prenant appui sur l'histoire nous servent aujourd'hui de points de repère pour comprendre des phénomènes aussi actuels que complexes.

Pour clore la lecture de ce numéro trois de *Synergies Argentine*, nous voudrions remercier vivement les auteurs qui, à travers un parcours de thèmes variés, nous ont fait part de réflexions et de points de vue qui nourrissent la pensée didactique. En effet, inspiré des disciplines de base, des expériences sur le terrain, des conceptions didactiques, des expériences curriculaires, cet exemplaire témoigne de l'objectif commun réunissant ces sept contributions : celui d'affirmer la préoccupation pour l'enseignement/apprentissage des langues et en transversalité, d'éveiller notre intérêt sur de nouvelles dynamiques ancrées et/ou à relever dans le domaine de la didactique des langues.

Note

1. Extrait de l'appel.

Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire: du Français Instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (USP)



Heloisa Albuquerque-Costa
Université de São Paulo (USP)
heloisaalbuqcosta@gmail.com

Reçu le 15-10-2014 / Évalué le 18-11-2014/Accepté le 16-03-2015

Résumé

L'objectif de cet article est de discuter les principes qui ont orienté la conception de cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire brésilien, notamment les cours de Français Instrumental (FI), pour ensuite les mettre en rapport avec ceux qui se réfèrent à l'enseignement du Français sur Objectif Universitaire (FOU). Dans le contexte de l'internationalisation de l'Université de São Paulo nous reprendrons les démarches méthodologiques du Français sur Objectif Spécifique (FOS) pour présenter l'expérience réalisée en FOU à l'École Polytechnique de l'USP tout en signalant les questions qu'on a traitées lors de l'élaboration du programme FOU-Poli.

Mots-clés : enseignement du français sur objectif spécifique, démarches méthodologiques, français sur objectif universitaire

Cursos de francés con objetivos específicos en medio universitario: del Francés Instrumental (FI) al Francés sobre Objetivo Universitario (FOU) en la Escuela Politécnica de la Universidad de San Pablo (USP)

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir los principios teóricos que orientaron la creación de cursos con objetivos específicos en el medio universitario, en particular los cursos de Francés Instrumental (FI), para luego relacionarlos con los de enseñanza de Francés con Objetivo Universitario (FOU). En el contexto de la internacionalización de la Universidad de San Pablo, retomaremos los procedimientos metodológicos del Francés con Objetivo Específico (FOS) para presentar la experiencia realizada en FOU en la Escuela Politécnica de la USP, resaltando las cuestiones que fueron tratadas al elaborar el programa FOU-Poli.

Palabras clave: enseñanza del francés con objetivo específico, procedimientos metodológicos, francés con objetivo universitario

Purpose-Specific Courses of French at the University Milieu: from Instrumental French to University-Target French at the Polytechnic School of the University of São Paulo (USP)

Abstract

The aim of this article is to discuss the theoretical principles which guided the creation of purpose-specific courses at the University milieu, especially the Instrumental French courses, in order to relate them to the University-Target French courses. Within the context of the internationalization of the University of São Paulo, we shall review the methodological procedures of Purpose-Specific French so as to introduce the University-Target French experience that was carried out at the Polytechnic School of the USP, highlighting the issues dealt with when developing the University-Target French-Poly syllabus.

Keywords: Target-Specific French teaching, methodological procedures, University-Target French

Dans la didactique du français langue étrangère, l'enseignement et apprentissage sur objectif spécifique a eu au cours des années plusieurs dénominations variant selon l'approche méthodologique adoptée dans des différentes périodes. Français de spécialité, français scientifique, langue de spécialité, français sur objectif spécifique (dorénavant FOS) français instrumental (particulièrement en Amérique Latine), langue à des fins professionnelles (Mourlhon-Dallies, 2008), ces différentes appellations sont dues au souci de concevoir de programmes de formation qui répondraient à des besoins de publics adultes souhaitant apprendre ou perfectionner des compétences en français pour la communication professionnelle, pour la lecture de textes scientifiques à l'université, pour préparer un stage dans un hôpital ou entreprise et aussi pour suivre des études supérieures dans des universités. La variété de contextes et situations de communication a permis aux concepteurs de programmes de cours, d'élaborer du matériel spécifique pour chaque demande.

Jusqu'à nos jours les études et recherches réalisées dans le domaine mettent bien l'accent sur les démarches méthodologiques de conception d'activités passant par l'identification de la demande, du public, l'analyse des besoins et des objectifs d'apprentissage (Berchoud et Rolland, (orgs.) Mangiante et Parpette, 2004 ; Carras, Tolas, Khler, Szilagy, 2007, Mourlhon-Dallies, 2008).

Dans le contexte de l'Amérique latine, en particulier au Brésil, l'enseignement sur objectif spécifique a répondu à des besoins d'apprentissage consacrés au développement de stratégies de lecture pour la compréhension de textes en contexte universitaire. C'est alors que depuis les années 1970, le terme français instrumental a été adopté et *s'est consolidé par le privilège accordé à la lecture de textes de spécialité mise en*

œuvre par le moyen de stratégies de compréhension (Pietraróia, 2011). En réponse à cette demande, les étudiants inscrits aux cours de français instrumental avaient comme objectif apprendre à lire et à comprendre des textes scientifiques par moyen d'une méthodologie de lecture de ces textes orienté vers de genres textuels variés dans un premier moment et puis après aux textes scientifiques de domaines divers. D'après Moirand (2011), la nouveauté de cette méthodologie s'inscrivait dans le fait qu'on pouvait développer la compétence de compréhension écrite s'utilisant des stratégies qui rendait possible l'accès aux textes sans passer par le vocabulaire spécialisé d'un domaine et des structures grammaticales spécifiques des langues de spécialité.

La possibilité de « penser » une méthodologie de l'accès au sens des textes remettait en question la notion de vocabulaires spécialisés, lesquels étaient, entre langues romanes, et surtout à l'écrit, majoritairement « transparents ». (Moirand, 2011:326)

A l'Université de São Paulo, les cours de français instrumental ont commencé dans les années 1970 et jusqu'à présent occupent une place importante dans la formation des étudiants en général. Ce n'est qu'au cours des dernières années, au Centre de Langues de l'USP que des modifications didactiques et méthodologiques ont été faites considérant deux aspects. D'abord, l'accès aux documents du Web où les apprenants sont exposés à une multiplicité d'espaces. La lecture sur l'écran par Internet nous permet de naviguer sur des sites, chercher des informations, écouter un document ayant sa transcription affichée sur l'écran, constituent des situations diverses de lecture dans lesquelles l'apprenant est amené à mobiliser en *continuum* des stratégies diverses pour comprendre des textes. Il s'agit donc de la lecture de différents genres textuels sur l'écran. En deuxième, le fait que *les situations de lecture auxquelles les apprenants sont confrontés se caractérisent par des buts différents qui mobilisent des manières de lire variées*. (Klett, 2011).

Alors, devant ce contexte, le changement méthodologique dans la conception des activités de lecture à l'USP a été celui d'élaborer des séquences qui à la fois privilégiaient des genres textuels présents dans des différents contextes de production et supports et aussi rendaient possible à l'apprenant le travail de formulation de ses objectifs et projet de lecture. C'est ainsi qu'on s'est dit de ne plus utiliser le nom français instrumental pour le remplacer par « Pratiques de lectures en français » intitulé qui nous permet d'insérer dans le programme de cours des situations de lectures multi-modales (Lebrun, Lacelle, et Boutin, 2012) où des supports outre que le texte imprimé pourraient faire partie de la séquence didactique. Ceci dit, on s'appuie sur Bronckart et Fayol cité par Cuq dans le *Dictionnaire de didactique du français* dans lequel il reprend la définition de texte comme « l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits para un sujet dans le but de constituer une unité de communication ». (Cuq, 2003: 236).

Dans l'objectif final de travailler la compréhension écrite quelques séquences pédagogiques ont pris comme document de départ un *texte oral* sur Internet pour sensibiliser les apprenants à un sujet spécifique visant à leur donner plusieurs éléments pour mieux accéder au texte imprimé. Cette démarche a permis aux enseignants de discuter des stratégies de compréhension et de concevoir des activités en comprenant bien ce que c'est un document déclencheur, comment et pourquoi l'utiliser, comment l'intégrer dans le processus de compréhension écrite de la séquence didactique. Un point important à souligner se réfère au fait qu'il ne s'agit pas de transformer les cours de lectures en cours de français langue étrangère où il est impératif de travailler avec les quatre compétences orales et écrites. Démarrer une activité par la compréhension orale d'un texte est l'une des possibilités parmi d'autres stratégies proposées par les enseignants. L'objectif principal est de comprendre le processus de lecture de textes faisant appel aux stratégies de compréhension classique d'exploitation d'un document. Tout en ayant conscience que ces changements sont assez récents et qu'il faut encore nous plonger dans des recherches sur les problématiques qu'ils peuvent engendrer, le travail de formation continue avec l'équipe enseignante est celui de faire apparaître dans les séquences la justification et la nomination des étapes méthodologiques adoptées pour la conception des activités.

En ce qui concerne les cours de « Pratiques de lectures en français » les enseignants sont amenés à toujours prendre en compte les objectifs suivants :

- Développer la compréhension de textes en langue française de différents genres et parus dans des différents supports;
- Développer des stratégies pour la compréhension de textes en langue française, en particulier, des textes scientifiques, parus dans des différents supports ;
- Développer la formation de l'apprenant en tant que lecteur autonome.

Par rapport au développement des stratégies de compréhension, ascendantes ou descendantes (Pietraróia, 2011), l'accent est mis sur :

- Apprendre à formuler des hypothèses sur la macrostructure de textes étudiés ainsi que identifier le sujet et les idées principales, anticipant des éléments qui contribuent à la construction du sens du texte ; compléter, confirmer ou modifier des informations.
- Apprendre à utiliser plusieurs stratégies de compréhension (transparence de mots d'origine latine, compétences acquises en langue maternelle et dans d'autres langues romanes, compétences de lecture de différents genres textuelles, écoute avant plus texte imprimé, connaissance des sujets de l'actualité parmi d'autres);
- Apprendre à identifier de différentes expressions linguistiques en français

présentes dans les textes étudiés, des articulateurs logiques (connecteurs) - expressions d'opposition, cause et conséquence et d'autres pour la construction du sens ;

- Apprendre à reconnaître et à comprendre des éléments iconographiques qui font partie de la construction du sens de textes (images, graphiques, tableaux, etc.);

Pour atteindre ces objectifs, les enseignants doivent bien identifier et connaître le profil des étudiants, leurs domaines d'études et leurs besoins d'apprentissage pour qu'ils puissent faire la sélection de textes explicitant une progression en termes de genres, de difficultés linguistiques, lexicales, de sujets de l'actualité pour que les apprenants activent leurs connaissances de monde. Ce travail abouti à la première formulation du projet de lecture où les étudiants doivent décrire leurs objectifs, créer de nouvelles habitudes devant le(s) texte(s) comme par exemple, expliquer par écrit les raisons pour lesquelles ils font telle ou telle lecture. Le travail de formation du lecteur autonome devient donc plus actif et dynamique dans la mesure où ils sont amenés à réaliser des tâches, à mobiliser des connaissances, à intégrer les nouvelles dans leur processus d'apprentissage, à nommer les étapes de lecture qu'ils réalisent, à reconnaître des manières de lire, d'apprendre et à systématiser des connaissances discursives, linguistiques et lexicales de la langue française.

La demande des cours de lecture est encore significative à l'USP. Les contributions de nos recherches signalent que du point de vue méthodologique l'enseignement/apprentissage qu'on propose se fait par un renforcement du rôle du lecteur et ses besoins et ne se concentre pas seulement dans le travail de la compétence écrite.

Selon Pietraróia (2011), l'apprentissage de la lecture, le travail de construction du sens (ou des sens) de textes en français peut être favorisé par des activités orales, comme la lecture orale de textes dont la mise en relief serait les rapprochements phonémiques ou par une systématisation grammaticale plus effective de termes/expressions qui posent problèmes dans les textes ou encore par quelques essais en production de texte. Ces expérimentations n'ont pas encore eu lieu dans le cadre des cours de « Pratiques de lectures en français » mais elles sont sûrement possibles dans un avenir très proche.

Un autre aspect du contexte où nous sommes insérés nous amène à réfléchir sur les programmes d'internationalisation des universités. Depuis quelques années on constate une demande croissante pour des cours de langues (en français, dans notre cas) qui préparent des étudiants à la mobilité internationale.

En ce qui concerne la lecture, les propositions de cours les plus récentes à l'USP ont lieu dans le Centre de langues par le moyen des cours de sensibilisation à l'approche de l'Intercompréhension de langues romanes (Capucho, 2009 ; Degache, 2012:12 ;

Albuquerque-Costa & Miranda, 2012) où les stratégies de compréhension de textes sont reprises et on y associe les connaissances que les étudiants ont dans d'autres langues romanes comme élément qui contribue à la compréhension. Ce travail est inédit à l'USP et a eu des échos positifs dans la filière de Relations Internationales mais nous ne la traiterons pas dans cet article parce que ce n'est pas notre objectif.

Pour finir cette section, il faut mentionner le travail spécifique qu'on réalise dans le niveau II du cours de « Pratiques de lecture ». Après avoir identifié le public, ses besoins en termes de lecture de textes scientifiques, on passe à l'élaboration des activités qui mettent en relief deux aspects: le premier, une reconnaissance de genres textuels qui circulent dans le milieu universitaire et auxquels les étudiants ont accès. L'enseignant travaille à partir de l'identification de la macrostructure de textes (sommaire, introduction d'un chapitre, une section spécifique, résumé des revues etc.) cherchant à identifier son fonctionnement en tant que genre textuel. Les étudiants sont capables de mobiliser des savoirs et savoir-faire parce qu'ils sont habitués à lire des textes à l'université, spécifiques de leurs domaines d'études. C'est le moment où ils travaillent des récurrences discursives, linguistiques et lexicales qui caractérisent quelques genres textuels de ce contexte. Le deuxième aspect implique davantage les étudiants dans la mesure où ils élaborent un projet de lecture, ce qu'ils aimeraient lire à partir des indications bibliographiques de leurs champs de recherche. A partir de cela, ils rendent à l'enseignant leurs textes pour qu'il fasse une sélection de ce qui sera travaillé en cours pour après passer à didactisation des textes, un travail qui s'est montré jusqu'à présent très formateur pour l'équipe enseignante. Nous croyons comme explique Klett (2011) que *le contact avec un éventail de genres caractéristiques de la spécialité peut avoir une incidence sur la motivation*. En réalité tout est fait pour répondre aux besoins spécifiques de l'apprenant pour que son insertion académique soit encore plus performante.

Les universités changent et du à des accords d'échange en vue de l'internationalisation, une autre problématique s'est posée dernièrement par rapport à l'enseignement de langues. Il s'agit de l'enseignement du français sur objectif universitaire (désormais FOU) qu'on abordera dans la prochaine section.

Nouvelles demandes à l'ère de l'internationalisation : les démarches FOS pour concevoir des programmes FOU

Au Brésil, depuis quelques années, le nombre d'étudiants partant faire des études à l'étranger a beaucoup augmenté dû à des nombreux accords signés entre les universités brésiliennes et les universités à l'étranger. D'une manière générale, on pourrait dire qu'il y a une volonté politique du gouvernement brésilien visant définir une *Politique*

d'Internationalisation des études supérieures exprimée dans le Plan National d'Éducation au Brésil dont les objectifs sont les suivants:

- *Favoriser la création de programmes et actions pour faciliter la mobilité des étudiants et enseignants au niveau de la Licence et de la Post-Graduation.*
- *Renforcer des programmes, projets et actions vers l'internationalisation de la recherche et des formations de troisième cycle, encourageant des actions qui visent la création de réseaux de coopération universitaire.*
- *Promouvoir l'échange scientifique et technologique au niveau national et international entre les institutions d'enseignement, recherche et extension universitaire.* (PNE -2011-2020)¹

Plus récemment le programme d'échange du gouvernement brésilien *Science sans Frontières*² a annoncé que 100.000 bourses seraient accordées aux étudiants des Licences (*Graduação*) dont l'un des critères de validation de candidatures seraient la présentation de certificats de connaissances linguistiques dans la langue du pays où les études auraient lieu. Au cours des dernières années, cet aspect du niveau de langue s'est montré problématique dans la mesure où le programme exigeait des niveaux avancés pour valider les candidatures, selon l'échelle de compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ceci s'est confirmé aussi pour les pays francophones, où initialement l'exigence était le niveau A2. Dû à cette nouvelle réalité, on a constaté l'augmentation du nombre d'étudiants dans les cours de FLE et la mise en place de quelques programmes FOU dans les Centres de Langues des universités. Dans le contexte européen et en France les universités ont dû mettre en place des dispositifs d'accueil et d'accompagnement pour faire face à cette réalité. (Mangiante et Parpette, 2011).

Mais qu'est-ce qu'il faut faire pour former les étudiants à la mobilité avant leur départ? Dans quelles situations de communication les étudiants seraient-ils confrontés lors de leur insertion en milieu universitaire français? Quelles compétences développer pour surmonter les difficultés et assurer la réussite aux cours?

D'après Mangiante et Parpette (2011), pour répondre à ces questions il faut reprendre les démarches méthodologiques de l'enseignement et apprentissage du français sur objectif spécifique (désormais FOS) puisqu'ils considèrent le FOU comme une déclinaison du FOS. Ceci veut dire que pour la conception de programmes FOU il faut passer par les cinq étapes de la démarche FOS, c'est-à-dire l'identification et l'analyse des besoins d'apprentissage, la collecte et le traitement des données (inventaire de situations de communication orales et écrites à traiter) et l'élaboration de séquences didactiques qui intégreront le programme de cours.

“Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de

considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite d'une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble." (Mangiante et Parpette 2011:5)

En outre il est important de connaître le contexte de mobilité internationale de l'université pour identifier les filières et les institutions d'enseignement supérieur concernées par les programmes d'échange, pour obtenir des informations auprès des étudiants rentrés sur des aspects de la vie universitaire, les modalités de cours et de travaux à réaliser et aussi *les difficultés d'adaptation culturelle aux méthodes d'apprentissage et évaluation françaises, souvent très différentes des logiques et des méthodes d'apprentissage pratiqués dans les cultures d'origine.* (Mangiante et Parpette 2011: 22). Ces données institutionnelles et académiques sont des renseignements préalables et nécessaires pour la conception de programmes FOU et exigent de la part des enseignants tout un travail de recherche sur le terrain, de prise de contacts avec les acteurs concernés par les programmes de mobilité (responsables institutionnels, professeurs, étudiants). Pour aider à mettre cela en pratique on pourrait formuler des questions pour initier la caractérisation du contexte comme par exemple :

- Quel est l'état de lieu de la mobilité dans votre université vers des pays francophones? Quels programmes d'échange sont proposés aux étudiants? Pour aller dans quels établissements d'enseignement supérieur (Grandes Ecoles, universités)?
- Dans quelles filières les cours FOU auraient lieu ? Combien d'étudiants inscrits dans les cours ? Pour combien d'heure par semaine ?
- Quels engagements les institutions partenaires doivent avoir pour la mise en place des cours FOU ?
- Serait-il nécessaire de former les enseignants de français au FOU ? Si oui, quelle formation serait-il faisable ?

Il est clair que d'autres questions pourraient être formulées selon les spécificités des milieux universitaires et feraient partie des démarches méthodologiques pour la conception de programmes FOU.

Alors, selon Mangiante et Parpette (2011), le FOU comprend la réalisation des étapes suivantes:

- *Identification de la demande:* préparation linguistique, culturelle et académique à la mobilité des étudiants partant faire des études dans des universités françaises; définition des filières concernées par les programmes d'échange ;
- *Identification des besoins: au niveau de compétences interculturelles de la vie quotidienne :* les étudiants doivent être capables de réaliser les activités

langagières liées à leurs besoins quotidiens (demander une carte de transport, ouvrir un compte bancaire, comprendre un contrat d'assurance, se déplacer dans sa ville etc.); *au niveau de compétences interculturelles institutionnelles - de l'université* : les étudiants doivent être capables de comprendre le fonctionnement institutionnel de l'université française (lieux, horaires, emploi du temps...), savoir où se trouvent les différents services et réaliser auprès des secteurs administratifs, comment faire le choix de cours, les modalités de cours (cours magistraux - CM et travaux dirigés - TD); *au niveau de compétences langagières académiques*, les étudiants doivent comprendre les modalités de travaux oraux et écrits à réaliser "à la française"; comprendre les cours magistraux et s'entraîner à la prise de notes; comment faire la sélection des informations données dans les cours et celles qui sont mises à disposition dans le bureau virtuel ou dans des dossiers écrits;

- *Collecte de données*: la recherche de documents authentiques et des interviews auprès des étudiants qui ont vécu les situations, avec le personnel administratif de l'université et des enregistrements de cours ;
- *Traitement /analyse de données* - prise de connaissance du matériel collecté pour définir les composantes des situations de communication à traiter.
- *Élaboration de séquences pédagogiques*: élaboration de séquences pédagogiques explicitant les objectifs à atteindre, les compétences à travailler (orales et écrites), les situations de communication à traiter, les aspects de la vie universitaire, les composantes culturelles et ce qui concerne la méthodologie universitaire française.

D'après tout ce qui a été dit, la mise en place d'un programme FOU exige des engagements des institutions partenaires dans la mesure où il faut avoir des informations précises sur les accords d'échange (dossier de candidature, procédures de visa, examens de compétences en français dans certains cas, parmi quelques-unes) du temps pour développer les étapes présentées ci-dessus et des moyens financiers pour la formation des enseignants et l'offre de modules FOU aux différentes filières. Il peut y avoir une formation transversale aux savoir-faire académiques au début et une approche disciplinaire dans un deuxième moment ce qui demandera de l'équipe de formateurs la mise en œuvre d'une collecte et traitement de données beaucoup plus spécifique et ciblée.

L'expérience du FOU à la Poli-USP

A l'Université de São Paulo, l'internationalisation n'est pas récente. Depuis les premiers accords d'échange entre l'Ecole Polytechnique de l'USP et les Grandes Ecoles françaises (le premier accord date de 2001), la formation linguistique en français pour

la mobilité a eu lieu grâce à un accord entre la Poli-USP et le Centre de Langues de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines. Cet appui institutionnel s'est mis en place concrètement par la prise en charge par la Poli-USP des bourses des étudiants (en 2013/2014, 10 enseignants) et de l'utilisation des locaux de la faculté pour les cours de français. Cependant pour la mise en place de programmes FOU on constate des difficultés institutionnelles dans la mesure où il n'est pas facile d'obtenir des informations de la part du personnel de Relations Internationales de l'université pour plusieurs raisons comme par exemple la difficulté à comprendre pourquoi les informations sur l'état de lieu de la mobilité est l'un des aspects importants pour la conception de programmes FOU. Le regard purement bureaucratique est l'un des empêchements du travail des concepteurs.

Ceci dit, les responsables de projet de formation linguistique pour la mobilité doivent avoir une grande disponibilité pour la prise de contacts, la réalisation des réunions, la rédaction de documents pour la faculté, le service de relations internationales et l'université parmi d'autres actions.

La démarche FOS-FOU nécessite au sein des centres de langue, aussi bien à l'étranger dans la préparation des étudiants aux études en France, que dans les pays francophones au sein des universités, qu'en France, un travail d'équipe avec une réelle mutualisation de ressources et des moyens. (Mangiante et Parpette, 2011 : 230)

Par rapport à ce volet institutionnel, ce qui est intéressant à envisager, c'est la synergie qui pourrait être mise en place entre les institutions, établissements et départements de langues comme le montrent bien les auteurs cités.

En ce qui concerne les contenus des programmes de cours de français à la Poli-USP³ des activités visant la mobilité comme par exemple la présentation d'un plan d'études, la lettre de motivation, la compréhension orale de quelques cours magistraux, la description de la vie quotidienne dans les campus et le relevé de notes parmi quelques-unes sont faites et s'insèrent dans ce qu'on appelle contenus transversaux d'un programme FOU. En fait elles intègrent un cursus FLE où il y a des situations de communications orales et écrites *visées FOU*, comme on peut bien observer, à titre d'exemple, dans le tableau ci-dessous, correspondant à un niveau débutant:

Objectif général - Faire connaissance et se présenter en contexte universitaire		
Compétence pragmatique	Compétence linguistique (grammaticale, lexicale)	Compétence sociolinguistique
<ul style="list-style-type: none"> • Saluer et prendre congé • Se présenter à un professeur, à un collègue • Faire connaissance à la fac (restau U, salle de classe etc) • Remercier, s'excuser • Demander et donner des informations personnelles, de travail et académiques • Demander et donner des raisons sur le choix du programme d'échange • Situations de la vie quotidienne et académique : • Services sur le campus : à la bibliothèque, au département de sports, du restaurant universitaire etc) • Commander une carte étudiante • Remplir des formulaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Des formules de salutation, remerciements • Des formules pour s'excuser • Les formes du masculin et féminin des adjectifs de nationalité et professions • Les jours de la semaine • Les matières enseignées à l'université • La négation <i>ne... pas</i> • Les interrogatifs <i>où, quand, comment, quel(le)(s), qu'est-ce que</i> • Les pronoms sujets et toniques • Le présent : <i>être, avoir, faire, aller</i> • Le présent: <i>s'appeler, habiter, étudier, travailler</i> • <i>Pourquoi ? Parce que...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Tu et vous : Prendre conscience de différents registres de langue (avec les amis, avec un professeur, avec le patron, etc.) • Les actualités en France • Le monde en français : écoles, pays, villes • Connaître l'enseignement supérieur en France et dans

Tableau 1 - Module A1- Ecole Polytechnique de l'USP

Pour concevoir le programme de cours, l'équipe enseignante pourrait commencer par:

- Faire la recherche de documents oraux et écrits des universités partenaires des programmes d'échange téléchargeables sur les sites Internet des universités, comme par exemple, le plan du campus, les descriptifs de cours, les différents services et espaces à l'université, extraits de cours etc. ;
- Faire la recherche des documents qui circulent à l'université comme par exemple des formulaires, fiches d'inscription, dépliants etc;

- Réaliser des entretiens avec des étudiants rentrés pour leur poser des questions concernant leurs adaptations culturelles au moment de l'arrivée, leur installation en ville etc.

Alors, si l'on passe à la collecte de données proprement dite de la démarche FOU, c'est-à-dire, sur le terrain, on sera confrontés à des situations de communication plus spécifiques du milieu universitaire (Mangiante et Parpette, 2011), comme par exemple :

- Enregistrement vidéo des cours magistraux, modalité à laquelle les étudiants seront confrontés dès le début des cours ;
- Enregistrements audio des dialogues au sein des services de relations internationales ou au secrétariat ;
- Enregistrement vidéo des professeurs expliquant comment se déroulera le cours ;
- Collecte des exemples des consignes d'examen ; des dossiers de cours

Tout ce travail demanderait de la part des concepteurs un engagement pour se mettre à l'élaboration de séquences pédagogiques vu qu'il y a peu de publications dans le domaine et qu'il y a des contraintes institutionnelles qui détermineraient des adaptations et modifications dans le programme final.

D'après l'expérience que nous avons décrite dans cet article, pour concevoir un programme FOU il faut faire attention à trois volets : le premier, c'est le volet institutionnel ; le deuxième c'est le volet de formation des enseignants aux démarches FOU et le troisième, c'est le volet recherche qui nous permet de soulever de différentes problématiques concernant les étapes de mise en place, de réalisation et d'évaluation des programmes FOU.

Bibliographie

- Albuquerque-Costa, H.; Miranda-Paulo, L. 2012. Français instrumental au Centre de Langues de l'Université de Sao Paulo et intercompréhension: voies possibles pour une refonte de la programmation des cours. In: *Actes du Colloque Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Grenoble, disponible à l'adresse <http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr> (consulté le 15/12/2014).
- Capucho, F. 2009. "L'intercompréhension est-elle une mode?". In : *Pratiques*, 139/140, p.238-250. http://www.pratiquescresef.com/p139_ca1.pdf (consulté le 15/12/2014).
- Cuq, J-P. 2003.(Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Degache, C. 2012. *Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da Intercompreensão*. Curso de Pós-Graduação, FFLCH-USP.
- Klett, E. 2011. Redynamiser les cours de lecture-compréhension à l'université. In : DAHLET, V. B. (org.) *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo, Humanitas. Fapesp, p.351-362.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.F. 2012. *La littérature médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

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

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2001. *Le français sur objectif universitaire*, Presses universitaires de Grenoble.

Moirand, S. 2011. « Du tournant discursif des années 1980 à la part culturelle du langage au travail : contribution à l'histoire du « français instrumental ». In : Dahlet, V. B. (org.) *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo, Humanitas. Fapesp, p. 323-338.

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

Pietraróia, C. C. M. 2011. Ainda há lugar para o francês instrumental no século XXI? In: Dahlet, V. B. (org.) *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo, Humanitas. Fapesp, p.339-350. PNE - Plan National d'Education au Brésil

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107 (consulté le 10/12/2014).

Notes

1. PNE - Plan National d'Education au Brésil - voir site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107 Accès réalisé le 20/12/2014.

2. Pour d'autres informations visitez le site <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf-frances>.

3. A la Poli-USP les cours de français sont organisés en 4 modules de 60 heures et un module complémentaire en FOU de 45 heures, appelé Mobilité-France.

Le manuel numérique : un nouveau défi pour le professeur de FLE



Laura Elena Berenguer

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata - Argentina

lauberenguer@yahoo.com.ar



Reçu le 08-11-2014 / Évalué le 21-12-2014 / Accepté le 30-03-2015

Résumé

Les Technologies de l'information et de la communication (TIC), qui s'imposent peu à peu comme des outils incontournables dans la classe de langue, apportent une étrangeté à la situation pédagogique en bouleversant les habitudes des enseignants. Un de ces nouveaux outils, le manuel numérique, exige de la part des enseignants en général, et de l'enseignant de FLE, en particulier, un changement des habitudes et de certaines conceptions de l'apprentissage pour pouvoir tirer tout le bénéfice qu'il propose. Dans cet article nous allons présenter les différentes fonctionnalités du manuel numérique en analysant les avantages et les inconvénients pour élèves et enseignants, surtout en contexte argentin. Nous nous centrerons sur le manuel numérique enrichi susceptible, entre autres, d'être personnalisé par l'enseignant avec ses propres documents.

Mots-clés : TIC, manuel numérique, nouvelles pratiques, FLE

El manual digital: un nuevo desafío para el profesor de Francés Lengua Extranjera

Resumen

Las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que se imponen poco a poco como herramientas ineludibles en la clase de lengua, introducen cierta extrañeza en la situación pedagógica revolucionando los hábitos de los docentes. Una de estas nuevas herramientas, el manual digital, exige de parte de los docentes, en general, y del docente de francés lengua extranjera, en particular, un cambio en sus prácticas de enseñanza y de ciertas concepciones del aprendizaje para poder aprovechar al máximo sus posibilidades. En este artículo presentaremos las diferentes funcionalidades del manual digital analizando ventajas e inconvenientes que se presentan tanto a alumnos como a docentes, en especial en el contexto argentino. Nos centraremos en el manual digital enriquecido, que ofrece entre otras posibilidades, la de ser personalizado por el docente con sus propios documentos.

Palabras clave: TIC, manual digital, nuevas prácticas, FLE

The digital handbook: a new challenge for French foreign language teachers

Abstract

Information and communications technology (ICT) are getting indispensable tools in the teaching of foreign language. However, it is revolutionizing teachers' habits. One of these new tools, the digital handbook, is requiring a change in the habits, and in some

conceptions about teaching too, from teachers in general, and, more particularly, from French foreign language teachers, so they can benefit from all its possibilities. In this article, we are going to introduce you the digital handbook's different functionalities, analyzing its pros and cons in an Argentinean context both for teachers and students. We are going to focus on the renewed digital handbook which can be, among other things, customized with the teacher's own documents.

Keywords: ICT, digital handbook, French foreign language

Le manuel de FLE à l'ère du numérique

Le développement d'Internet a énormément bouleversé les pratiques de classe où le numérique occupe une place de plus en plus importante. Comment le manuel de FLE réagit-il à cette évolution ?

Selon Capul, « *le manuel scolaire est : un livre, un objet durable, pérenne et transmissible, [...] renvoie à une autorité, l'éditeur, qui le valide et en assure la qualité : il constitue un outil de référence. Le manuel numérique entraîne cependant certaines modifications de ces caractéristiques* » (Capul, 2008 : 7).

Il explique qu'il convient de distinguer « *le manuel numérisé, qui est le manuel papier transféré sur un autre support, du manuel numérique qui comporte des apports sur trois domaines: l'interactivité, le multimédia et l'ouverture à travers les hyperliens sur l'ensemble de l'Internet* » (Capul, 2008 :7).

Il est essentiel de faire cette distinction car on verra, toujours d'après Capul, que « *le modèle classique du manuel est modifié par des éléments extérieurs : la multiplication des supports, la révolution de l'Internet, le développement des usages des nouvelles technologies de la communication à l'école, l'évolution des pratiques des lecteurs. Les enseignants ont en plus la possibilité de préparer leurs séquences de cours en utilisant Internet, ce qui élargit leur liberté pédagogique en favorisant leur autonomie. Mais il existe aussi des éléments intrinsèques propres au manuel qui peuvent accélérer cette évolution et nourrissent les interrogations que l'on peut se poser sur le passage du manuel traditionnel au manuel numérique* » (Capul, 2008 :7).

L'appellation « le numérique », tel que le signalent Guichon, N. et Soubrié, T. (2013) est devenue un hyperonyme qui désigne, comme substantif, une palette d'outils reliés à Internet et à des contenus disponibles en ligne et, comme adjectif, qualifie des pratiques qui dépendent du web. Associé au processus d'enseignement/apprentissage, le numérique comporte la possibilité de s'ouvrir sur le monde, d'améliorer les possibilités de connectivité et de moderniser l'école (Guichon et Soubrié, 2013). Dans ce contexte, il devient de plus en plus un argument de vente des éditeurs des manuels de

FLE. Le présent article vise à présenter les différentes fonctionnalités du manuel de FLE numérique en analysant les avantages et les inconvénients pour élèves et enseignants, surtout en contexte argentin.

Le manuel numérique, manuel dématérialisé à utiliser avec un ordinateur et à projeter en classe à l'aide d'un vidéoprojecteur, ajoute aux textes et aux images que l'on trouve dans le manuel papier, des documents audio, des animations ou des vidéos.

La dématérialisation du manuel pour alléger les cartables, un enjeu économique et environnemental pour éviter la photocopie en masse et l'avantage du support actualisable en continu, en opposition à un produit papier « figé » rapidement obsolète, constituent la base de l'argumentation des éditeurs proposant ce nouveau produit. Soumis aux mêmes contraintes que le manuel papier, mais, bénéficiant de l'évolution des TIC, il doit répondre aux attentes des utilisateurs de manière plus efficace, de manière innovante, même visionnaire (Boulet, 2011).

C'est l'enseignant qui va recommander aux élèves tel ou tel manuel scolaire, c'est lui donc qu'il faut convaincre en priorité. Si on le fidélise au support papier on pourra obtenir son adhésion au produit numérique correspondant. Le fait d'identifier et d'anticiper les attentes de la communauté des enseignants constitue un des enjeux essentiels des éditeurs des manuels car cela va leur permettre de positionner leur offre sur un marché nouveau, face à la concurrence (Boulet, 2011). La compréhension des usages du livre scolaire est la *pierre angulaire* du travail de définition des fonctionnalités du manuel numérique qui sera présenté « comme un complément précieux et à terme indispensable de son équivalent papier » (Boulet, 2011 :32).

Les premiers manuels électroniques parus dans les années 90 donnaient simplement accès à la version PDF statique d'un document imprimé. Il a fallu un peu plus de dix ans pour voir paraître un manuel électronique visant à se libérer des contraintes du papier du point de vue de la présentation, de la visualisation et de l'exploitation des documents.

Les premiers manuels complètement numérisés sont apparus au début des années 2000, ils allaient contribuer à la diminution du poids que les élèves portaient dans leurs cartables (Boulet, 2011). Ils reproduisaient de manière fidèle les versions imprimées, en ne proposant que des fonctionnalités simples de mise en page et de présentation. La génération suivante de manuels, en revanche, a commencé à tirer profit des potentialités qu'offre le numérique, surtout à travers l'adjonction de ressources complémentaires comme les textes, les images ou les documents sonores, et de fonctionnalités de recherche avancée. De nos jours, les manuels numériques comportent de manière progressive des outils qui permettent aux enseignants d'organiser le contenu selon leurs besoins et d'ajouter des documents personnels. Ces fonctionnalités devraient leur donner la possibilité de « *gagner en autonomie et en inventivité pédagogique* » (Borne, 2004 : 20).

Les manuels numériques se présentent aujourd’hui, en général, sous deux versions:

- Le manuel numérique simple qui reprend l’intégralité du contenu du manuel papier et dont les fonctionnalités sont adaptées à la vidéo-projection en classe : affichage en grand, zoom de tous les éléments qu’il contient, spot, surlignage, navigation. Il correspond exactement au manuel de l’élève.
- Le manuel numérique enrichi -ou dans certains cas Premium- dont les fonctions relèvent de la personnalisation, de la création, de l’accès aux médias des partenaires, reprend, lui aussi, l’intégralité du contenu du manuel papier et les fonctionnalités du manuel simple mais comprend des ressources multimédia complémentaires qui offrent aux enseignants la possibilité d’ajouter des photos, des cartes interactives, des exercices interactifs, des extraits audio et vidéo, des liens internet, des fiches d’activités pour l’élève. Ses nombreuses fonctionnalités permettent une utilisation collective en classe, en vidéo-projection ou sur le TBI, ou une consultation individuelle, par les élèves, à la maison.

Panorama des manuels de FLE numériques disponibles pour l’Argentine

Actuellement presque tous les éditeurs des manuels de FLE utilisés en Argentine proposent des manuels numériques.

Sur son site web *Maison des langues* présente les avantages du manuel numérique, selon qu’ils concernent les enseignants ou les apprenants. Pour les premiers, ils offrent « *des contenus pédagogiques de grande qualité réunis sur un seul support, une navigation intuitive pour accéder facilement au contenu recherché, une gamme variée de ressources média adaptées à la salle de classe, un espace de travail pour repenser les activités existantes et en créer de nouvelles, des fonctionnalités clés en main pour dynamiser les cours, la possibilité de sauvegarder toutes les modifications, ajouts et annotations* ».

Pour les étudiants, « *un manuel interactif et motivant pour apprendre, des ressources média utilisables pour le travail à la maison, des outils pour conserver une trace de leur travail à l’oral comme à l’écrit*», (<http://www.emdl.fr/fle/manuels-numeriques/>). Une disponibilité sur tablettes iPad et Android est aussi présentée.

Hachette FLE, pour sa part, fait une présentation des avantages du produit du point de vue de l’enseignant. Ses manuels numériques permettent de focaliser l’attention des élèves et facilitent les interactions en classe. Ils ont une image haute définition pour une projection optimale (TBI ou écran) et proposent des ressources multimédias que l’enseignant peut combiner à sa manière pour personnaliser ses cours. Ils offrent aussi la possibilité de partager les séquences avec les collègues et de distribuer les cours aux

élèves. Ils constituent, enfin, une solution entièrement nomade car ils permettent de travailler où que l'on soit.

Les éditions *Didier* présentent leurs manuels numériques enrichis de nombreuses ressources multimédias comme un outil de préparation et d'animation des cours qui permet en plus d'alléger les cartables, de mobiliser l'attention des apprenants, d'accéder à des contenus multimédias en un clic, de personnaliser les cours avec l'outil diaporama, pour une classe, pour un groupe ou pour faire du soutien. Ils complètent l'offre par des ressources numériques exclusives avec le « Labo de langues » à utiliser à la maison ou en salle multimédia. Ce nouvel outil en ligne, directement accessible depuis le manuel numérique, propose d'échanger facilement avec les classes, de favoriser l'entraînement en autonomie de l'élève et de gérer rapidement les groupes pour une pédagogie différenciée.

Le catalogue de *Clé international*, affiche « *une offre en constante évolution pour s'adapter et répondre aux besoins de chaque institution, des enseignants, des apprenants* » (Clé international, 2012 :26) La plupart de ses manuels disposent des versions numériques collectives pour TBI et vidéo-projection. Ceci est présenté comme une solution simple et complète pour l'enseignement, idéale en situation de classe et pour la préparation des cours puisque le manuel ne nécessite pas d'installation, est compatible avec tous les TBI, utilisable également en vidéo-projection ou sur ordinateur (Mac/PC), comporte l'intégralité de la méthode et permet un accès direct aux ressources et aux médias.

Il y a aussi des versions numériques multi-supports, déjà disponibles ou en cours de développement. Cette application peut remplacer les livres ou les compléter pour ceux qui souhaitent disposer d'un ouvrage papier et d'une version numérique selon le contexte d'utilisation.

Pour ce qui est de l'équipement des élèves, en général, les manuels numériques sont disponibles en ligne (et via ENT) et en téléchargement sur les postes (+2 copies pour clé USB). L'élève peut ainsi : consulter son manuel à distance ou sur son poste, revoir les ressources des manuels enrichis, faire des exercices ou des activités interactives sur son poste, faire un exposé à vidéo-projeter, entre autres.

Une analyse des prix affichés nous permet de voir que chez *Didier* les tarifs varient énormément selon que l'on soit utilisateur du produit papier ou non, surtout pour les licences enseignant, pas tellement pour la licence étudiants. L'offre comporte une licence en ligne téléchargeable ou sur clé USB.

Hachette, pour sa part, ne fait pas de distinction entre utilisateurs du manuel papier et non utilisateurs. Le manuel numérique enrichi est proposé pour l'enseignant, et non pas pour l'apprenant, qui, lui, a son livre papier.

Après une lecture des propositions faites par les éditeurs, on peut résumer les avantages du manuel numérique de la manière suivante :

- il est facile à utiliser,
- il ne pose pas de problèmes techniques,
- il est utilisable hors ligne et en ligne,
- il peut être utilisé avec un tableau interactif mais ce n'est pas obligatoire, un simple mur blanc et un projecteur étant suffisants,
- il permet de gagner du temps : les solutions peuvent être montrées ou cachées en un clic,
- il joue un rôle de soutien pendant les cours et les études,
- il contient des enrichissements supplémentaires tels que des liens vers des images, des cartes, des sites intéressants ...
- il **offre de l'interactivité et rend les cours plus vivants: on peut aisément zoomer, se déplacer, ajouter des**
- annotations ou faire apparaître progressivement des solutions ;
- il est personnalisable : on peut préparer ses cours à l'avance et adapter les manuels numériques comme on le souhaite : insérer ses propres textes, de nouveaux fichiers, des illustrations, des vidéos, des liens, on peut ajouter, sauvegarder et supprimer son propre matériel à l'infini.

Après ce panorama des manuels de FLE numériques, et bien qu'il existe des versions collectives et des versions individuelles, nous pensons que dans le contexte argentin, ce qui est possible, pour l'instant, en raison des conditions économiques, surtout, c'est l'utilisation collective du manuel numérique. Une grande partie des enseignants dont ceux de FLE ont reçu des ordinateurs portables pour le travail en classe. Il nous semble alors, à condition que l'établissement soit équipé d'un vidéoprojecteur et, éventuellement d'un TBI, que l'enseignant pourrait sans problème utiliser le manuel dans sa version collective. Il faut souligner qu'en achetant une clé USB on obtient, en général, 4 licences, ce qui permettrait éventuellement de réduire les frais d'achat. L'enseignant pourrait ainsi profiter des avantages du manuel numérique tels que la possibilité de focaliser l'attention des élèves et favoriser les interactions en classe. La possibilité aussi d'avoir des images en haute définition pour une projection optimale et éviter ainsi les photocopies en noir et blanc, la possibilité de personnaliser les cours pour les adapter au groupe classe et le partage des séquences avec les collègues sont d'autres atouts de ce type de matériel. En plus, si l'établissement dispose d'une connexion wifi, l'enseignant pourra chercher des informations avec les apprenants, tous en même temps, pour éviter les distractions.

Par notre connaissance du milieu enseignant argentin nous croyons pouvoir affirmer qu'il n'y aurait pas d'intérêt en Argentine à éliminer le manuel papier. Le manuel numérique viendrait donc compléter celui-ci, en permettant au professeur de dynamiser la classe. Les principaux avantages étant la mobilisation de l'attention des élèves, l'accès à différents médias sur un support unique et des ressources légalement disponibles.

Une refondation des pratiques pédagogiques

Force est de constater que la modernisation numérique de l'enseignement se réduit parfois à une multiplication des équipements informatiques et que ces outils n'influencent ni les pratiques ni les résultats. Il semble désormais évident que c'est à une refondation de la pédagogie que l'éducation doit se confronter. Dans ce contexte, nous considérons qu'il est important de sensibiliser les enseignants aux enjeux du manuel numérique, d'autant plus que les outils numériques ne prennent du sens que dans un contexte d'intégration adapté, dans une classe reconfigurée selon une pédagogie repensée en cohérence avec les outils, les méthodes et les objectifs. L'enseignant est l'élément clé pour réussir une modernisation des pratiques pédagogiques et pour que les potentialités des technologies numériques soient au service de l'éducation et non le contraire.

L'apprentissage de demain doit nécessairement intégrer des outils numériques. Leur évolution constante oblige les enseignants à s'informer de façon systématique sur les techniques les plus récentes et surtout sur leur mise à disposition commerciale non seulement pour les connaître mais surtout pour les intégrer dans leurs cours. L'enseignant adopte ainsi un rôle différent mais non moins important, celui de guide. Cette nouvelle position lui fait perdre une partie du contrôle de l'activité pédagogique en l'effaçant du centre de l'attention des apprenants et en lui donnant une posture plus périphérique. Cependant, tel que le souligne Nicolas Guichon, « *sans la médiation pédagogique des enseignants, les TIC ne présentent qu'un intérêt marginal pour l'apprentissage des langues* » (Guichon, 2012a : 6). Il y a donc un effort à déployer dans la formation initiale et continue des enseignants pour qu'ils puissent s'approprier ce matériel qui apporte une valeur ajoutée pour l'enseignement.

Bruno Debauchelle (2012) nous rappelle que traditionnellement l'enseignant était un « *apporteur* » de savoirs et de connaissances qui sélectionnait, triait, préparait, organisait, en vue de l'apprentissage. Selon lui, le développement des nouvelles technologies le transforme plutôt en un « *partageur* » de savoirs et de connaissances.

Conclusion

L'utilisation du manuel numérique de FLE en combinaison avec d'autres ressources, constitue une évolution remarquable et assez récente dans l'histoire du manuel de FLE. Les changements dans les pratiques pédagogiques qui se sont produites au cours des dernières années ont influencé la conception de ces manuels. Leur structure est ainsi en accord avec la pratique d'une lecture fragmentaire et non plus linéaire.

Le manuel numérique, qui constitue un enrichissement de l'offre éditoriale papier, n'a pas la vocation de s'y substituer. Le remplacement du manuel papier par sa version numérique n'est ni envisagé ni désiré par les acteurs concernés. En effet, les éditeurs, pour des raisons d'ordre économique, et les enseignants, pour des raisons pédagogiques, envisagent plutôt une utilisation du manuel numérique en complémentarité avec celle de l'ouvrage papier.

Les éditeurs ont fait évoluer les fonctions des manuels numériques en tenant compte des pratiques enseignantes selon lesquelles des scénarios pédagogiques sont structurés à partir des ressources éparées. Les derniers produits sont structurés comme un inventaire d'entités documentaires accessibles par plusieurs entrées qui deviennent modulables, modifiables, enrichissables, additionnables, pour répondre aux besoins inhérents aux pratiques énoncées.

Tel que le signale Alice Boulet (2011), l'éducation numérique des élèves et leur responsabilisation en ce qui concerne l'usage des ressources documentaires font de nos jours partie intégrante des missions de l'école. Le manuel doit aider l'enseignant à mener à bien cette mission qui est très complexe malgré l'aisance avec laquelle les élèves semblent se servir des nouvelles technologies. En effet, l'usage qu'ils en font quand ils surfent sur le web ou les réseaux sociaux avec leurs ordinateurs, tablettes ou smartphones ne signifie pas qu'ils sont bien préparés pour travailler avec le numérique à l'école. Un des défis de l'enseignant, en l'occurrence, le professeur de FLE, est celui de transmettre à la classe un ensemble de savoirs et savoir-faire nouveaux, qu'il doit lui-même acquérir en plus de l'expertise disciplinaire et pédagogique qui sont au centre de son métier.

Bibliographie

- Borne D. 2004. Actes du séminaire «Numérique et manuels scolaires & universitaires », tenu le 29 et 30 septembre 2004 à l'abbaye de Fontevraud. Source : Dépêche AEF n° 465494, 04/10/2004.
- Debauchelle, B. 2012. *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs. Le numérique au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous*. Paris : FYP Éditions. Broché. Collection : Société de la connaissance.
- Guichon, N. 2012a. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guichon, N., Soubrié, T. 2013. Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu. In : *Le français dans le monde - Recherches et applications* 54, p.131-142.

Sitographie :

Boulet, A. 2011. Le manuel scolaire numérique, produit éditorial et outil documentaire à valeur ajoutée, Mémoire pour l'obtention du titre professionnel « Chef de projet en ingénierie documentaire », Institut national des sciences et techniques de la documentation. Disponible sur : <http://memic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/67/94/15/PDF/BOULET.pdf> (consulté le 28/09/2013).

Capul, J-Y. 2008. Actes du Séminaire « Manuel scolaire et numérique », 23 et 24 octobre 2008. Les enjeux pour l'éducation nationale, en ligne sur le site Eduscol du Ministère de l'éducation nationale. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/chrgt/Actes_seminaire_manuel_scolaire_numerique_23_24oct08.pdf (consulté le 9/01/14).

Guichon, N. 2012b. « Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires », *Revue STICEF*, Volume 19, 2012, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 20/10/2012, <http://sticef.org> (consulté le 09/01/14).

<https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/manuel#notions> (consulté le 20/09/2013).

http://www.lepoint.fr/societe/le-manuel-numerique-revolutionne-les-classes-03-09-2010-1232130_23.php (consulté le 28/9/2013).

<http://www.education.gouv.fr/cid54785/le-manuel-scolaire-a-l-heure-du-numerique.html> (consulté le 29/9/2014).

http://digital-society-forum.orange.com/fr/les-forums/87-les_tice_quest-ce_que_ca_change_ (consulté le 10/01/14).

<http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=1385> (consulté le 10/02/2014).

<http://www.infobourg.com/2011/11/30/manuels-numeriques-popularite/> (consulté le 28/08/14).

<http://www.editionsdidier.com/discipline/fle/> (consulté le 28/08/14).

<http://www.hachettefle.com/> (consulté le 28/08/14).

<http://www.emdl.fr/fle> (consulté le 28/08/14).

Magalogue Clé international, 2012. Support numériques, méthodes, outils pour la classe, formation, 2012, le choix de l'innovation. Paris : Clé international.

Disponible sur : <http://www.cle-inter.com/index.php?page=detaillactualite&idactu=300> (consulté le 10/09/14).

Cultures éducatives et théories didactiques : quels rapports dans l'enseignement des langues en Argentine?



Estela Klett

Université de Buenos Aires

eklett@filo.uba.ar



Reçu le 02-10-2014 / Évalué le 12-11-2014 / Accepté le 30-03-2015

Résumé

L'article explore les rapports qui se tissent entre des théories didactiques, des habitudes culturelles d'apprentissage et les manuels de langue utilisés. On focalise l'attention sur le contexte argentin pour y observer les composantes décrites précédemment. L'étude accorde une place spéciale à l'analyse de la notion de contextualisation. Y a-t-il une articulation entre les cultures éducatives de notre pays et les méthodes communément utilisées ? Les rapports sont-ils fluides ou tirailés ? À partir d'exemples variés, on répond aux questions posées et on propose une réflexion fournie des aspects théoriques évoqués.

Mots-clés : contextualisation, cultures éducatives, manuels, théories didactiques

Culturas educativas y teorías didácticas: ¿qué relaciones en la enseñanza de lenguas en Argentina?

Resumen

El artículo explora las relaciones que se establecen entre teorías didácticas, hábitos culturales de aprendizaje y libros de texto utilizados. Se centra la atención en el contexto argentino para observar los componentes descritos anteriormente. El estudio presta especial atención al análisis del concepto de contextualización. ¿Existe una articulación entre la cultura educativa de nuestro país y los métodos de enseñanza comúnmente utilizados? ¿Las relaciones son fluidas o tironeadas? A partir de una variedad de ejemplos, se responde a las preguntas planteadas y se ofrece una reflexión sobre los aspectos teóricos mencionados.

Palabras clave: contextualización, culturas educativas, manuales, teorías didácticas.

Educational culture and didactics theories: what kind of relationship in the language learning in Argentina?

Abstract

This article explores the relationships established between didactics theories, culture habits of learning and textbooks used. It brings into focus the Argentinean context in order to observe the previously mentioned components. The study attempts to specially

the background concept analysis. Is there an articulation between our national educational culture and the educational methods commonly used? Are they in a fluid relation? From a variety of examples, this paper answers these questions and it offers a reflection about the mentioned theoretical aspects.

Keywords: background, educational cultures, handbooks, didactics theories.

Introduction

Contrairement à ce qui se passe pour bon nombre de matières scolaires où l'observation du modèle fourni par le professeur permet d'atteindre un bon niveau de compétence, pour l'étudiant des langues étrangères ce chemin s'avère, en général, insuffisant. Il semblerait difficile de maîtriser l'interaction dans l'entre-deux culturel par le seul biais de l'investissement personnel, du moins en milieu hétéroglotte. L'étayage de l'enseignant, la prise en compte du contexte et le choix pertinent du matériel didactique constituent des voies assez sûres pour atteindre des résultats satisfaisants. Mais, la tâche n'est pas aisée. Apprenants et enseignants doivent faire face à des défis importants. D'un côté, il faut envisager la complexité de facteurs qui jouent dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE). De l'autre, on ne saurait négliger l'influence des cultures éducatives propres au milieu où l'enseignement a lieu ainsi que celle des manuels universalistes utilisés dans les cours. L'espace où s'entrecroisent des théories didactiques, des habitudes culturelles d'apprentissage et des productions éditoriales, en général, peu adaptées au contexte local, devient une interface de tiraillement qui exige de l'enseignant un regard critique et beaucoup de doigté. Dans le présent travail nous nous proposons d'analyser les composantes décrites et les enjeux s'y rattachant.

1. L'enseignement-apprentissage au cœur de la complexité

Le caractère complexe de l'apprentissage des LE a été maintes fois signalé. Des facteurs nombreux tissent un réseau plus ou moins serré où les sujets interagissent avec un degré d'aisance variable, selon l'impact d'éléments divers. Ainsi, il faut penser aux influences possibles du monde représentationnel des participants, du contexte social, du contexte éducatif, des pratiques langagières, des langues en présence voisines ou éloignées ou, encore, des matières scolaires (Dabène, 1993). Dans le même ordre d'idées, Puren remarque que le processus d'enseignement /apprentissage devrait prendre en compte la complexité des milieux « *dans lesquels les stratégies de chacun des auteurs relèvent d'un système dont font indissociablement partie leurs propres personnalités, leurs expériences d'enseignement/ apprentissage antérieures ; leurs représentations de ce qu'est une langue, une culture étrangère et le processus de leur enseignement /apprentissage ; enfin, leurs cultures sociales d'appartenance,*

dont on peut penser qu'elles modélisent fortement au moins les modes de relation apprenants-enseignant et apprenants-apprenants en classe ainsi que les conceptions du travail conjoint » (Puren, 2005 : 390). Porquier et Py (2004 : 5) synthétisent ce qu'on vient d'énoncer en disant : « *Tout apprentissage est socialement situé* ». Ces constatations justifient, au moins en partie, l'émergence du concept « l'interdidacticité » introduit par Puren (op. et loc. cit.) et repris par Robert (2009 : 153). La notion en question recouvre le contact et l'influence entre cultures et didactiques différentes, binôme que l'on ne devrait pas négliger.

2. Les cultures éducatives : le cas argentin

Toute société est caractérisée par des manières d'enseigner et des manières d'apprendre. Les traditions, l'héritage historique et les identités collectives constituent une influence à considérer lorsque dans un cours, on introduit un matériel didactique surtout s'il vient d'ailleurs. « *Les institutions éducatives représentent, dans tous les pays, des bien symboliques forts, auxquels on ne peut pas toucher sans précautions multiples* », signale Porcher (1995 : 36). L'enseignement des langues n'échappe pas à ce poids que nous essaierons de préciser. Chaque société possède des institutions éducatives qui la reflètent et qu'elle reflète en retour.

Ainsi, afin de comprendre le comportement des apprenants et des enseignants dans les institutions de formation, on abordera certains principes sur lesquels se fonde la tradition éducative argentine. Il faut avant tout remarquer l'empreinte indéniable du positivisme et, surtout de sa version vernaculaire. En effet, dans notre pays, la pensée comtienne a été rapidement diffusée et, très vite, on a traduit *Le cours de philosophie positive*. C'est en partie grâce à cette influence que des changements de taille ont marqué la vie académique. Ainsi, le modèle de « l'université des avocats », provenant de l'époque coloniale et fournissant des fonctionnaires pour la bureaucratie, a été changé. Les études théologiques, chères à la Couronne espagnole, ont été supprimées et le positivisme a donc signifié une fenêtre ouverte sur la nouveauté

Mais son influence est encore plus large. Comme on le sait, l'orientation positiviste se caractérise par le refus des jugements de valeur et l'empirisme comme unique moyen pour des conclusions fiables. L'interprétation locale du positivisme se traduit, dans le domaine de l'éducation, par un encyclopédisme généralisé, la recherche de l'érudition, des plans d'études qui passent en revue *tous* les mouvements littéraires, *toutes* les périodes historiques, *toutes* les orientations sociologiques, pour ne citer que des exemples. À côté de cette option épistémologique, on observe des activités didactiques qui cherchent à fournir des outils facilitant la mémorisation qu'il s'agisse de listes, d'auteurs, de règles ou de noms. On sait bien pourtant, que le but de l'entreprise

didactique est à l'opposé de ce que nous avons décrit. Il faut éveiller et développer chez l'apprenant une série de compétences afin de le situer dans l'autonomie. Il a besoin de posséder les moyens conceptuels qui lui permettront, à son tour, de créer les outils nécessaires pour analyser les idées préétablies ou les savoirs auxquels il est confronté.

D'autres paramètres à observer sont ceux que nous empruntons à Hall (1984). Ses catégories tiennent compte du rapport que les sociétés établissent quant à la perception du temps, la position centrale ou marginale de l'individu et, enfin, la construction de l'information. Il est d'observation courante que la culture française, par exemple, est une culture à tendance monochrone. Avec une image nous pouvons représenter le temps monochrone comme une ligne découpée de pointillés qui se relie à une section d'espace unique. Cette vision linéaire du temps est accompagnée par le traitement ordonné des sujets, le respect de la planification, de la ponctualité et des échéances. On accorde également une grande valorisation aux résultats obtenus dans le travail. Par contre, en Argentine, l'usage social du temps est polychrone. D'un point de vue métaphorique, le temps peut être symbolisé comme un écheveau de lignes multiples et parallèles où plusieurs processus peuvent s'accomplir synchroniquement rattachés à un espace polyvalent. Le temps est également « élastique » : on a toujours de délais supplémentaires et les retards sont fréquents et généralisés. Comme des imprévus jalonnent la journée on fait sans cesse des ajustements dans les plans et les programmes prévus. Les adaptations ou modifications sont considérées normales et nécessaires. On valorise les rapports tissés dans les groupes au-delà du succès ponctuel obtenu de façon individuelle.

En ce qui concerne la position de l'individu au sein de la société, les Français accordent beaucoup d'importance au sujet et à ses performances personnelles. Sa rentabilité et sa compétence sont des facteurs clés. Dans notre culture, la situation est tout à fait autre. Ce qui prime c'est le fonctionnement du groupe et la solidarité. La recherche de consensus et d'engagement au sein de ce microcosme est vivement encouragée. L'ambition personnelle et la compétitivité entre individus ne sont pas des vertus mais plutôt des défauts.

Par rapport aux modes de transmission de l'information, dernier paramètre de Hall, nous pouvons dire que la culture monochrone est une culture explicite, caractérisée par une basse contextualité étant donné que les messages produits sont succincts, clairs et directs. On parle cru, sans détour et on montre sa réprobation facilement. Dans les sociétés monochrones, des documents écrits formalisent les accords. Il existe une distinction forte entre la vie privée et la vie professionnelle. Notre culture, au contraire, est une culture implicite, à haute contextualité. Quand un message échangé contient très peu d'information factuelle, on doit en trouver la signification dans la relation ou dans les caractères des partenaires. C'est alors que l'on parle d'une haute contextualité. Les réseaux d'information sont très extensifs, en raison d'une forte implication des

relations personnelles. Ainsi, on est au courant du vécu des autres et, dans la communication quotidienne, il n'est pas nécessaire de donner explicitement plus d'information. L'harmonie et le maintien du prestige des interlocuteurs sont à considérer. La parole donnée a une grande valeur. Des expressions telles que : « dar su palabra », « palabra de caballeros », « palabra de honor » confirment ce que l'on vient de dire.

3. Les théories didactiques et leur impact

3. 1. La méthode audio-orale et audiovisuelle

Pendant très longtemps les professeurs de français se sont trouvés assez dépourvus. Les réponses aux problèmes qu'ils posaient étaient fournies par des spécialistes éloignés de la situation de classe réelle. Cet écart entre le terrain, espace socioculturel où agissent les partenaires de la relation pédagogique, et les propositions faites par des chercheurs de laboratoire explique le manque de pertinence plus ou moins grand des solutions envisagées. En effet, au cours de la deuxième moitié du XXème siècle, l'enseignement des LE a été dominé par la linguistique appliquée, surtout d'obédience américaine, marquée par l'application directe des fondements de la linguistique théorique et de la psychologie de l'apprentissage. On transposait dans les cours les principes structuralistes de la conception du langage et on se servait des moyens behaviouristes pour les faire passer. Le linguiste était considéré comme *seul* expert du champ didactique et la discipline linguistique était imposée comme le lieu privilégié de la théorisation. Son emprise se comprend à la lumière des règles qu'elle peut fournir basées sur la description rationnelle de la langue comme système. Au prime abord, les propositions faites aux enseignants semblaient attrayantes : il s'agissait d'imaginer les conceptions les meilleures valables dans tous les contextes. « *On leur promettait des miracles, on leur donnait des potions magiques, on inventait pour eux des machines fabuleuses...* » signale Loiseau (2002 :11). N'oublions pas que c'était l'époque des exercices structuraux au laboratoire, des images séquentielles codées, du Français Fondamental et des « moments de la classe de langue », le tout assurant à la fois le côté scientifique et *extraordinaire* de la proposition.

Pourtant, malgré les bonnes intentions des théoriciens et des concepteurs des méthodes, chez nous, les périodes audio-orale (MAO) et audio-visuelle (MAV) ont donné, sauf des cas rares, un enseignement du français assez et, même parfois, profondément désadapté aux besoins du public et aux conditions sociales dans lesquelles il était pratiqué. Malheureusement, cette situation a dépassé les limites de notre pays. Ainsi, Moirand, dans un article précurseur où elle analyse de façon critique la méthode audiovisuelle, signale un certain « désenchantement » des professeurs. « *Les enseignants les plus convaincus accusent un découragement* » (Moirand, 1974 : 5). Par ailleurs, il est

à souligner qu'en Argentine le courant audio visuel a été vivant dans les institutions éducatives presque jusqu'à la fin du XXème siècle.

3. 2. L'approche communicative

Comme on le sait, le paradigme structuraliste, caractérisé par la focalisation du fonctionnement interne de l'objet d'étude, a cédé la place « *au paradigme environnementaliste où l'on met l'accent, au contraire, sur les relations complexes entre l'objet d'étude et son environnement* » (Puren, 2003 : 86). On peut estimer que l'approche communicative (AC) qui incarne ce changement de cap s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes (MAO et MAV). Née vers les années 70 et développée à partir de 1975, l'AC a rapidement entraîné un renouvellement indéniable des contenus et des procédures d'enseignement. Grâce à l'évolution des sciences du langage et l'apport diversifié des disciplines telles que la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pragmatique, l'ethnométhodologie, entre autres, on a creusé dans les aspects sociaux du langage et on a incorporé des notions clés qui ont entraîné des modifications considérables dans les activités des cours. La prise en compte des concepts tels que besoins des apprenants, intentions de communication, authenticité, interlangue, progression notionnelle-fonctionnelle ou, enfin compétence de communication ont contribué à effacer des dysfonctionnements observés dans les pratiques didactiques de la méthode audiovisuelle.

C'est alors que les concepteurs de méthodes cherchent à surmonter les accros répétés de la période précédente : la *manuelisation* de la conversation (entendue comme le fait de parler « manuel »), le manque d'enjeu pragmatique des échanges, le caractère mécanique des exercices, les situations stéréotypées où évoluent des personnages qui ressemblent à des marionnettes. Rappelons à titre d'exemple et avec une pointe d'ironie que ces personnages font preuve d'inlassable bonne humeur et que, par conséquent, ils ne s'insultent ni ne se disputent. La réussite couronne toujours leurs projets. Au restaurant les plats qu'on leur sert sont appétissants et chauds, les faux numéros au téléphone, les grèves ou les appareils en panne ne constituent pas de préoccupations quotidiennes pour eux.

Pourtant, encore une fois, la manne promise a assouvi partiellement la faim des enseignants. Les principes théorico-méthodologiques de l'AC ont subi des déviations malencontreuses aussi bien chez nous que dans d'autres pays. Nous essaierons de montrer brièvement des aspects significatifs de l'altération de l'AC. Il est bien connu que l'AC, avec sa bouffée d'air frais, nous a mis sur le chemin de la liberté : enseignants et apprenants pouvant négocier des contenus, des techniques, des activités et/ou le type d'évaluation. Or, cette liberté si nécessaire et si difficilement conquise a souvent

été entendue comme l'abolition de *toute* contrainte : les rôles ont à tort été renversés, les moments de réflexion individuelle ou collective brouillés, les étapes brûlées ce qui apporté la confusion voire le chaos dans les cours. Fonçant avec l'étendard de la créativité et de l'improvisation, avec la devise « tout se vaut pourvu que les apprenants communiquent » (Atienza Merino, 1996 : 37), on a souvent négligé la préparation des classes au profit d'une omniprésente communication spontanée qui généralement excluait les corrections et, par ce biais, le travail d'étayage de l'interlangue. Il semblait que la focalisation sur les aspects linguistico-discursifs (compétence linguistique) devait disparaître au profit de la compétence communicative. À ce sujet, Gagnon (1992 : 14) signale que pour certains l'AC consistait en un « *bavardage sur l'expérience vécue, un babillage sur ce qu'on a fait pendant le week-end* ». En milieu hétéroglotte comme le nôtre, avec une faible exposition à la LE, il paraît pourtant assez irréaliste d'imaginer l'absence d'une réflexion structurante, explicite et guidée par l'enseignant.

Une autre raison qui a joué en faveur d'une déviation de l'AC est que souvent, il n'y a pas eu un travail de formation des enseignants qui devaient envisager le matériel conçu selon des principes théoriques nouveaux. L'organisation des manuels AC était très différente si on les compare aux précédents. Ceux que l'on utilisait à l'époque « audio » offraient : un input rigoureusement contrôlé (lexique et morphosyntaxe), des images qui *traduisaient* le sens des énoncés présents dans les dialogues, une progression linéaire stricte et, enfin, des étapes rassurantes à suivre pour les activités didactiques. Les manuels de l'AC possèdent généralement peu d'images pour illustrer le dialogue de base, une profusion de documents authentiques et une grammaire que l'on peut percevoir comme *éparpillée* à côté des tableaux structuraux si ordonnés et prévisibles de l'étape audiovisuelle. Il est donc bien normal d'imaginer pourquoi l'AC a eu tellement de problèmes pour percer l'espace pédagogique, au moins en Argentine, dans l'éducation formelle. Peut-on vraiment faire des sauts périlleux sans entraîner le corps à la gymnastique au préalable ?

4. Les manuels universalistes

Nous venons d'analyser l'interprétation sui generis qui a été faite des principes généraux régissant la méthode audiovisuelle et l'AC. Mais, notre analyse serait incomplète sans observer de près le matériel concret où les auteurs de méthodes cristallisent les acquis didactiques en fonction d'une réalité scolaire. Il s'agit donc d'étudier les manuels ou les ensembles pédagogiques, selon les cas. Il est à remarquer que ceux qu'on a utilisés dans notre pays pendant les deux périodes mentionnées supra ont été, presque sans exception, « universalistes ». Les manuels de ce genre provenaient et proviennent, encore aujourd'hui, des grandes maisons d'édition françaises qui cherchent à satisfaire les besoins d'un marché international aussi large que possible. Malheureusement, les

productions locales ont toujours été très restreintes et leur utilisation limitée à des espaces géographiques ou institutionnels exceptionnels. En plus, elles ont été majoritairement conçues entre 1940 et 1960 (Pasquale, 2007 :103).

Les ensembles pédagogiques « universalistes » suscitent des débats importants dans les milieux éducatifs pour un nombre important de raisons. Le point fort évident d'un manuel produit par le pays dont on enseigne la langue-culture est l'environnement favorable à la production (locuteurs natifs, accès documentaire, contact suivi avec les centres de recherche). Le jeu semble inégal, face à l'auteur non-natif toujours dépendant de la documentation trouvée sur le Web ou réunie lors du dernier séjour à l'étranger. Le manuel importé est souvent considéré « *meilleur parce qu'il joue sur la séduction* » (Zarate 1993 :49). Les productions étrangères sont en plus très bien présentées : papier glacé, quadrichromie, illustrations généreuses, mise en page attrayante, etc. et bénéficient, par ce biais, d'un surcroît de prestige auprès des enseignants et des élèves. Certains chercheurs considèrent que les méthodes universalistes représentent mieux la composante ethnosocioculturelle que les productions étrangères et ne seraient pas sujettes aux problèmes de projection et de (dé)valorisations comme les productions étrangères.

À côté des considérations positives évoquées, nous présenterons des arguments qui montrent d'autres aspects du problème et situent notre position critique vis-à-vis des manuels universalistes. Tout d'abord, il est quelque part naïf de penser que les manuels FLE « universalisants » réalisés par des Français présenteraient une image de la France qui n'est pas « parasitée » par les problèmes de projection (Auger, 1997 : 248). Les auto-représentations et les auto-valorisations sont également très présentes dans les méthodes françaises. Ensuite, très souvent, les manuels universalistes sont « *au service de la promotion de la culture enseignée* » et mettent en scène l'histoire et l'espace étranger « sans se soucier des conditions locales de réception » (Zarate, 1993 : 67). Même si on sollicite des références de la culture locale cela ne suffit guère pour garantir la prise en compte de la culture de l'apprenant. « *Le manuel universaliste ne peut que solliciter la culture d'un élève abstrait, qui n'a de chances de se voir dans une relation positive avec la culture enseignée* » (Zarate, *op. et loc. cit.*). La simple comparaison culture étrangère-culture propre ne suffit pas. Il faut que la préoccupation interculturelle soit constitutive de la démarche d'enseignement. « *Sinon la référenciation à la culture locale est un miroir aux alouettes : l'étranger est envisagé comme un consommateur de culture étrangère qui est d'abord invité à additionner des connaissances sur la culture enseignée* » (Zarate, *ibidem*).

Nous venons d'évoquer le problème *central* et, à notre avis, le plus dangereux des manuels universalistes : ils ne tiennent pas compte du *contexte* dans lequel l'action enseignante sera réalisée. Porcher, avec son esprit clairvoyant, remarquait dans un

article fondateur d'il y a presque 40 ans le besoin de considérer la spécificité des situations d'apprentissage. « *Chaque méthode doit être adaptée à un contexte local, en tenant compte des enseignés, du milieu, des enseignants. Il est clair alors que le problème ne consiste plus à fabriquer a priori des méthodes, mais à élaborer des méthodologies* » (Porcher, 1976 : 8). Dans un ordre d'idées similaire, Vez (1999: 70) rappelle que les professeurs de langues entretiennent « un rapport d'amour-haine » avec les manuels. Ils s'en servent peu « *en raison du manque d'adaptation aux réalités respectives de leurs cours* ».

Un autre argument est que la proposition d'un manuel universaliste, aussi prometteuse soit-elle en termes de renouvellement pédagogique, elle n'est pas en soi un gage de changement efficace ou d'acceptation. La recherche montre que les opinions des enseignants et les représentations qui façonnent leurs pratiques jouent un rôle clé quand il s'agit d'intégrer des changements méthodologiques. Enfin, pour clore cette section, nous voudrions rappeler la pensée d'un didactologue de taille comme Galisson. Voilà ce qu'il signale : « *Rompre avec l'universalisme et l'applicationnisme ne fut a pas chose aisée, tant la conjugaison de l'habitude et de la facilité (cf. le principe de solution unique : «prêt-à-porter», pour tout publics, contre «sur mesure» pour des publics ciblés) freine les ardeurs les plus réformatrices!* » (Galisson, 2006: 274).

5. L'enseignement des langues tirillé

Nous observerons maintenant les liens entre les composantes jusqu'à présent analysées et le travail de l'enseignant en classe. Ainsi, pour faire cours, celui-ci doit tenir compte des habitudes culturelles d'apprentissage de ses élèves, des principes théoriques-méthodologiques auxquels il croit, des productions éditoriales choisies par la direction de l'institution où il enseigne et, enfin, des principes du curriculum scolaire en vigueur. Comment articuler tous ces éléments ? Peut-on le faire sans être tirillé, voire déroutés ?

Nous avons déjà signalé, par exemple, que souvent les principes régissant les méthodes utilisées et les manuels qui leur faisaient pendant ne s'adaptaient pas aux besoins locaux ce qui se traduisait dans des déviations considérables de leur utilisation. On peut, sans trop de risque, avancer que le manque d'adéquation provenait essentiellement d'un écart trop grand par rapport aux habitudes éducatives idiosyncrasiques. À titre d'exemple nous citerons quelques cas significatifs. Dans notre culture didactique, les élèves sont habitués à l'encyclopédisme. Alors, face aux manuels *minimalistes* d'une certaine époque et à leurs contenus extrêmement restreints, enseignants et apprenants étaient déconcertés.

Regardons un autre exemple. En 1985, pour valider les compétences en français, le Ministère de l'éducation nationale de France a créé une large gamme de certifications en français langue étrangère. Les examens DELF et DALF se sont vite répandus dans notre pays. En conséquence, les manuels de l'époque proposaient des activités conformes à celles qui sont sollicitées lors de la passation de ces examens. Une section importante de la production écrite, consistait à faire une lettre. Il ne fait point de doute que chez les Français la culture épistolaire est très ancrée dans les habitudes. On écrit des lettres à caractère privé ou familial, des lettres administratives, des cartes postales, etc., support papier ou support numérique. Notre culture est une culture de l'oralité ce qui permet de comprendre que la pratique épistolaire n'ait pas percé l'espace culturel comme en France. Il va de soi que dans des cas précis, il faut apprendre aux élèves à faire des lettres : un étudiant(e) destiné(e) à travailler comme secrétaire doit connaître le rituel épistolaire dans tous ses détails (forme et contenu).

Par ailleurs, il est à signaler le malaise des apprenants argentins face aux implications de la culture monochrome française qui imprègne les manuels. Ainsi, produire des textes concis, clairs et directs n'est pas simple pour eux car il s'agit de laisser de côté la haute contextualité typique du discours argentin. Le désarroi des apprenants atteint le zénith quand on leur demande de faire une dissertation française avec le schéma traditionnel en trois parties : la thèse, l'antithèse et la synthèse. Il est vrai que ce genre d'exercices est majoritairement sollicité aux étudiants des Instituts de formation. Sans nier la valeur du genre cité et sa force incontestable au sein de la culture française, nous nous permettons de signaler l'importance d'autres genres souvent négligés dans la formation. Notre expérience de 20 ans dans un Institut de notre ville capitale prouve que rarement on apprend aux futurs enseignants à faire : une lettre de motivation pour une bourse ou un stage, une lettre pour se procurer un spécimen ou bien, différents types de CV selon les circonstances : un curriculum rédigé à la troisième personne, un CV abrégé, etc.

Le dernier exemple, emprunté à Galisson, montre une fois de plus, les inconvénients de mettre en œuvre des pratiques incompatibles avec les valeurs, les coutumes et le mode de fonctionnement du système scolaire du pays d'accueil. Il s'agit de « *l'histoire d'un coopérant français de FLE, nommé dans un pays d'Extrême Orient où les tours de parole sont régis par des conventions strictes et subtiles, qui s'était lancé dans le communicatif, comme on le lui avait recommandé avant son départ. Il garde le souvenir cuisant d'une retraite improvisée qui frôla le désastre et jure qu'on ne l'y prendra plus* » (Galisson, 1994: 26). Les inadéquations et échecs cités ont fait évoluer les mentalités. Le résultat est que beaucoup d'acteurs du domaine éducatif ne considèrent plus les méthodologies nouvelles comme des produits automatiquement importables.

6. La voie ouverte de la contextualisation

Enseignants et apprenants agissent toujours dans un environnement dans lequel un double mouvement a lieu : à la fois cet environnement les détermine et ils le déterminent en retour. Ne pas tenir compte de cet environnement ou *contexte* et de cet aller-retour d'influences serait une forme de sabotage appliquée à l'action éducative. Dans l'enseignement des langues, nous entendons la contextualisation comme la conception d'objectifs, de matériel didactique et d'activités situés et adaptés du point de vue linguistique-discursif et socioculturel aux demandes et aux attentes des sujets, aux besoins institutionnels et aux traditions éducatives. Aussi bien les objectifs que le matériel et les activités seront diversifiés selon les groupes d'un pays et, en même temps, communs d'un point de vue transversal. La pensée de Galisson et de Puren (1999 : 121) permet de mieux cerner le concept : « *La contextualisation est un travail de longue haleine et de grande attention qui consiste à interroger, parmi les huit catégories éducatives : sujet (apprenant), objet (langue-culture), agent (enseignant), groupe (groupe classe) milieu institué (école), milieu instituant (société), espace (physique et humain), temps (chronologique et climatique) qui composent la matrice de référence disciplinaire, celles dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude* ».

Comme on peut remarquer, l'idée novatrice proposée par les deux spécialistes date de 15 ans. D'autres, ont continué cette voie ouverte et ont approfondi l'étude des relations entre contexte et enseignement. Ainsi, un ensemble non négligeable de facteurs dérivés de ces champs conditionnent l'agir des enseignants et des apprenants. Ils « *modèlent comportements, habitus et attentes de tous les participants impliqués dans l'enseignement-apprentissage* ». En d'autres mots, la situation au sein de laquelle on instaure l'acte d'enseigner et d'apprendre n'est pas un « *réceptacle neutre où sont activés des processus universaux (psycho et sociolinguistiques)* » nous dit Beacco, (2011 : 33).

Par ailleurs, rappelons que le terme *contextualisation* apparaît sous la forme d'un adjectif dans le titre d'un ouvrage de Blanchet, Moore et Asselah Rahal (2008) : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* et, également, dans le sous-titre du livre : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, sous la direction de Blanchet et Chardenet (2011). Il faut aussi tenir compte des articles de Pasquale où elle aborde avec minutie, d'une part, les enjeux de la contextualisation (2013) et, d'autre part, la problématique (2007) des manuels contextualisés. Les références citées montrent que la notion en question est bien présente dans le discours théorique. Pourtant, nous croyons qu'en Argentine elle n'a pas été intégrée par les usagers du terrain, c'est-à-dire, les enseignants.

Quelle dynamique peut-on proposer pour la contextualisation ? Comment prendre les meilleures décisions sur l'enseignement du français selon un contexte particulier et concevoir des objectifs et des ressources adaptés? Pour Blanchet et ChardeNET (2011 : 2) les approches contextualisées adoptent « *un point de vue 'écologique' qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, ce qui implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive* ». Bérard (1995 : 22) voit dans l'option « contextualisée » deux possibilités : « *soit une méthode universaliste adaptée à un pays donné, soit un matériel entièrement créé pour un pays ou un public* ». Nous penchons, sans aucun doute, pour la deuxième option bien que nous connaissions les difficultés matérielles et scientifiques qu'une telle démarche demande. Nous croyons que notre pays compte sur des ressources humaines nombreuses et solides qui peuvent faire face à la tâche. On peut envisager l'élaboration d'un manuel, d'un ensemble méthodologique ou, simplement, d'un matériel didactique fabriqué au jour le jour, selon les caractéristiques et les besoins du public. L'élaboration des contenus, des supports (vidéo, photos, enregistrements, etc.) est alors confiée à une équipe large d'enseignants, de spécialistes et de décideurs, entre autres.

Conclusion

Nous avons tour à tour analysé la complexité de l'enseignement des langues, certains aspects de la culture éducative argentine, les traits théoriques les plus saillants de deux périodes de l'histoire méthodologique et, enfin, quelques caractéristiques des manuels universalistes. Ensuite, nous nous sommes penchées sur la notion de contextualisation. Nous croyons qu'elle constitue une voie privilégiée pour diminuer les tiraillements auxquels sont soumis les enseignants de langue situés à l'interface des théories didactiques, des habitudes culturelles d'apprentissage et des productions éditoriales non adaptées au contexte. La classe de langue est avant tout un lieu social. Des sujets marqués par leur histoire et les habitudes d'apprentissage se dégageant des matrices éducatives locales incorporent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Il est vrai que la classe de langue possède des spécificités mais, elle suit des règles de communication semblables à celle du contexte social extrascolaire. On ne peut donc en aucun cas négliger le poids de cet environnement et de l'histoire socioculturelle s'y rattachant. Présenter un matériel didactique adapté à une situation spécifique et, en plus, conforme aux cultures éducatives propres, peut nous différencier d'autres institutions et constituer un atout supplémentaire pour la motivation des élèves. Un habit « sur mesure », coûteux, certes, mais qui nous ira comme un gant !

Bibliographie

- Atienza Merino, J. 1996. « L'approche communicative: un appel à la résistance ». *Éla* n° 100, p. 21-38.
- Auger, N. 1997. « Les représentations de la France dans des manuels de FLE de trois pays de l'Union Européenne : Allemagne, Grande Bretagne, Italie ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*, IEFÉ, Université Paul-Valéry no 38, p. 237-250.
- Beacco, J.-C. 2011. « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures ». In : Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des Archives contemporaines, p. 31-40.
- Bérard, É. 1995. « Faut-il contextualiser les manuels ? ». *Le Français dans le monde*. Recherche et Applications n° spécial, p. 21-24.
- Blanchet, P., Moore, D., Asselah Rahal, S. 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des Archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (Dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des Archives contemporaines.
- Dabène, M. 1993. « La didactique du français : autonomie et interactivité ». In : M. Lebrun & M.-C. Paret : *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Gagnon, L. 1992. « La vraie menace ». *La Presse*. Montréal, 26 septembre, p.14-15.
- Galisson, R., 1994. « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, pp. 25-37.
- Galisson, R., 2006. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures ». *Éla* n° 155, pp. 271- 281.
- Galisson, R. et Puren, C. 1999. *La didactique en questions*, Paris : CLE International.
- Hall, E. T. 1984. *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.
- Loiseau, Y. 2002. « Avant propos ». In : Pauzat, A. *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Moirand, S. 1974. « "Audio-visuel intégré" et communication(s) ». *Langue Française* n°24, pp. 5-26.
- Pasquale, R. 2007. « Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine : les cas des manuels contextualisés ». *Dialogues et Cultures* n° 52, pp. 102-107.
- Pasquale, R. 2013. « La contextualisation des manuels de FLE : quels problèmes ? Quels enjeux ? » *Revue de la SAPFESU Année XXXI*, n° 36, pp. 112-130.
- Porcher, L. 1976. « M. Thibaut et le bec Bunsen ». *Éla* n° 23, pp. 6-17.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette-Éducation.
- Porquier, R. & Py, B. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Puren, C. 2003. « Pour une didactique comparée des langues et des cultures » *Synergies Italie* N°1, p, 86-93.
- Puren, C. 2005. « Présentation ». *Éla* n°140, pp. 390-391.
- Robert, J.-M. 2009. *Manières d'apprendre*. Paris : Hachette.
- Veiz, J.-M. 1999. « Materiales curriculares en la Enseñanza de lenguas extranjereras. Estudio de caso ». *Lenguaje y textos* n°13, pp. 67-92.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Reflexiones sobre la elaboración curricular para la enseñanza de idiomas indígenas en Chile



Ismali Palma

Universidad de Valparaíso, Chile

ismalipalma@aol.fr

Reçu le 02-11-2014 / Évalué le 19-12-2014/ Accepté le 30-03-2015

Réflexions sur la conception curriculaire pour l'enseignement de langues indigènes au Chili

Résumé

Au Chili, dans le cadre scolaire existant, les objectifs fondamentaux et contenus obligatoires minimums de l'enseignement des langues autochtones ont été créés entre le MINEDUC-Ministère de l'Education et la CONADI -Corporation Nationale de Développement Indigène. Lors des journées de travail des deux équipes des doutes, des réponses, des discussions et des réflexions ont surgi, lesquelles ressemblent aux interrogations des éducateurs et éducatrices des écoles maternelles NT1- NT2.

Mots-clés : conception curriculaire, langues indigènes, Chili

Resumen

En Chile, en el marco escolar existente, se fijaron los objetivos fundamentales y contenidos obligatorios mínimos de la enseñanza de las lenguas autóctonas entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo indígena (CONADI). Durante las jornadas de trabajo de ambos equipos, surgieron dudas, respuestas, discusiones y reflexiones que se asemejan a las interrogaciones de los educadores y educadoras de las Educación Parvularia o Primera Infancia NT1-NT2.

Palabras clave: elaboración curricular, idiomas indígenas, Chile

Reflections on Curriculum Design for Indigenous Languages Teaching in Chile

Abstract

In Chile, within the existing school framework, the fundamental aims and the minimal obligatory contents of Autochthonous Language Teaching have been set between the Ministry of Education and the National Association of Indigenous Development. During the work days of both teams, doubts, answers, discussions and reflections arose similar to the Nursery Education and Early Childhood NT1-NT2 teachers' questions.

Keywords: Curriculum Design, Indigenous Languages, Chile

Introducción

En Chile los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Subsector de Lengua Indígena, para el Marco Curricular vigente, se realizaron en conjunto entre el Ministerio de Educación MINEDUC y la Corporación Nacional de Desarrollo indígena CONADI. Dicha propuesta de OF/CMO fue aprobada por el Consejo Superior de Educación el año 2006. Lo que, sin duda, evidencia un trabajo colaborativo y se constituye como un paso histórico para la educación Pública.

Durante las jornadas de trabajo colaborativo entre las personas de ambos equipos, Unidad de Currículo y Evaluación (UCE) de MINEDUC- CONADI surgieron dudas, respuestas, discusiones y reflexiones que, quizás se asemejan a las interrogantes que pueden plantearse educadores y educadoras de primero y segundo nivel de transición de Educación Parvularia o Primera Infancia NT1 y NT2. Por esta razón, se explicarán aspectos del Marco Curricular del Subsector de Lengua Indígena que de manera lúdica y apropiada a la edad se sugiera considerar en la enseñanza de niños y niñas.

Consideraciones lingüísticas

Al momento de establecer los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para los niños y niñas de primero a octavo básico: El aporte del equipo de la UCE en la graduación de competencias según cada nivel fue importante; por otra parte los aportes del equipo de CONADI en la incorporación de contenidos culturales fueron fundamentales para darle pertinencia cultural a los OF/CMO. El proceso de elaboración del Marco Curricular estuvo inmerso en un contexto de reflexión y dialogo, que reveló la gran riqueza de cada uno de los idiomas originarios y la importancia de pensar y reflexionar los currículos desde una mirada propia. Así, cuando se conversaba sobre los OF/CMO para los niveles de primero y segundo básico, se abre una discusión que es habitual en el mundo educativo actual, en que, a veces, se oponen la mirada que prioriza los currículos por competencias con los currículos que incluyen contenidos. Por ejemplo, cuando se propone el OF: *“Escuchar y reproducir canciones tradicionales propias del ámbito familiar y social del pueblo indígena”* en el eje de Tradición Oral, los especialistas de la UCE pensaban en la escucha y reproducción de cantos infantiles simples, con pequeñas frases para luego ir complejizando las destrezas según la edad; pero para los profesionales de los pueblos originarios, la escucha y reproducción de cantos simples, no era necesariamente textual, ya que para el pueblo mapuche, según lo explicado por uno de los profesionales, es importante que los niños y niñas desarrollen la capacidad de imitar sonidos de la naturaleza; por otra parte en la cultura andina hay prácticas de interacción social que enfatizan la creatividad, por ejemplo, cuando dos grupos entonan cantos, en un juego dialógico.

En consecuencia, a partir de lo anterior entonces se elaboraron tres CMO:

- Audición y reproducción de canciones tradicionales propias del ámbito familiar y social.
- Audición y reproducción de canciones que incorporan sonidos de los seres de la naturaleza.
- Reconocimiento de las formas de interacción social por medio de las canciones.

Si bien hay dos CMO que apelan a la audición y reproducción y parecen referidas a las mismas competencias, el segundo CMO es significativo para el pueblo mapuche y el tercero evoca los cantos que se utilizan en el pueblo aymara. Esto es importante ya que el Marco Curricular del Subsector de Lengua Indígena para enseñanza básica es común y se contextualiza en los Programas de Estudio, que son específicos para cada idioma. En los niveles de enseñanza NT1 y NT2 se pueden trabajar la reproducción de canciones tradicionales tales como el Kai Kai, es posible incluir actividades que fomenten la escucha de seres de la naturaleza, así como también realizar juegos en los que exista interacción a través de canciones.

Durante la elaboración del Marco Curricular, otro momento del trabajo colaborativo, en que se evidencia la importancia de la diversidad cultural, se produjo a partir de la elaboración del OF: “*Conocer y practicar normas de saludo, según contexto y situación*” en el eje Comunicación Oral, ya que el pueblo mapuche tiene diversos tipos de saludos, tales como *Chalin o chaliwün* y *Pentukun o pentukuwün* lo que Angélica Relmuan explica en su libro *El discurso mapuche, el aula y la formación docente* (2005).

En consecuencia, para este (OF) se redactaron dos Contenidos Mínimos (CMO):

- Reconocimiento y práctica de normas de saludo en diversas situaciones de interacción social.
- Intercambio de información personal referente a su nombre, familia y territorio.

La discusión que se produce es enriquecedora, ya que los expertos de la UCE conocen la evolución y debates en torno al currículo y los expertos de la CONADI la experiencia de los Educadores Tradicionales de los pueblos originarios en aula. El desafío, entonces, consiste en respetar la gramática de los idiomas indígenas pero sin convertir los productos derivados del Marco Curricular, es decir, los Programas de Estudio, en una apología de la gramática susceptible de repetir modelos y enfoques de enseñanza de idiomas extranjeros, que en la actualidad, son ampliamente criticados, tales como el Método Gramática-Traducción que “*dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940 (...) Los peores excesos los introdujeron los que querían demostrar que el estudio del francés o alemán no era menos riguroso que*

el estudio de las lenguas clásicas. Esto originó unos cursos del tipo gramática-traducción, que llegaron a ser odiados por miles de alumnos, para quienes aprender una lengua extranjera constituyó una tediosa experiencia de memorización de largas listas de palabras y reglas gramaticales (...) Hacia mediados del siglo XIX varios factores contribuyeron a cuestionar y rechazar el Método (...) Al aumentar las oportunidades de comunicación entre los europeos, se fue creando una demanda en torno a la capacidad de hablar las lenguas extranjeras” (Richards y Rodgers; 1998, 13).

El enfoque de enseñanza usado en Chile y en otros países para la enseñanza del idioma mayoritario es comunicacional, pero al realizar el Marco Curricular para las lenguas indígenas, se hizo necesario revisar la bibliografía y algunas experiencias, a fin de prevenir errores que han existido en la enseñanza de idiomas; así como también era importante considerar y contextualizar los diferentes saberes propios de las culturas que coexisten en nuestro territorio. En consecuencia, desde una mirada metodológica se hacía necesario, por una parte prevenir como posible consecuencia, que la concatenación entre el Marco Curricular y los Programas de Estudio finalmente diera como resultado la realización de tediosas clases de gramática; y por otra parte se evidenciada como un elemento fundamental rescatar las experiencias de los Educadores Tradicionales de los pueblos originarios.

Desde una mirada lingüística y por respeto a la experiencia de los sabios de los pueblos originarios, se consideró la propuesta del libro *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna: “para construir un currículum para lenguas originarias, podemos investigar los campos semánticos en nuestros idiomas, que revelan mundos de conocimientos contruidos con los significados históricos y actuales que transporta el idioma”* (Galdames, Walqui y Gustafson, 2005).

En consecuencia, se incluyeron tres nuevas categorías curriculares en los Programas de Estudio, los mapas semánticos que serían una suerte de encuadre de los significados que se relacionan entre sí, por ejemplo, al Objetivo Fundamental de Tradición Oral para primero y segundo básico: *“Reconocimiento y valoración del acto de escuchar como práctica fundamental de la Tradición Oral”*. En el Programa de Estudio Quechua se acompaña de un mapa semántico, en torno a la noción *Uyari* que alude al acto de escuchar; además de otras palabras tales como: *Kuraqkunata* que se relaciona con las personas mayores, *Yachaykunata* que se refiere a las enseñanzas, *Wasapi* que se refiere a lo que se estudia en la casa.

En el fondo estos mapas contextualizan el OF en una cultura determinada, en el caso de los niños y niñas que viven en zonas urbanas, lo que se propone es, por ejemplo, que el Educador/a Tradicional comente ciertos elementos propios de la cultura, por ejemplo, que le cuente a los niños y niñas, la importancia de escuchar a los ancianos con respeto, porque que ellos y ellas entregan enseñanzas.

Así, en las **Orientaciones al docente/ educador(a) tradicional** se consigna: *“Se requiere que el niño o niña con esta concepción de la familia y de sus roles, sienta la necesidad de escuchar a cada uno de los miembros de su familia, en especial al Jatun tata y Jatun mama, de esta manera será capaz de mantener la tradición y de transmitirla a sus descendientes. En este contenido es básico subrayar en el trabajo del docente o educador(a) tradicional, el aprecio, afecto y valor que reviste la familia en el mundo espiritual de la cultura Quechua.*

Contenido Cultural:

Yawar masita uyariy (escuchar a la familia)

La tradición oral en Yawar masi (familia) quechua mantiene un componente fuerte en las relaciones de sus integrantes, donde Kuraq (mayor) que corresponde a la figura del Jatun tata (abuelo), establece un orden de jerarquía. Sus miembros están totalmente unidos no solamente por una relación consanguínea, sino en la búsqueda permanente de Sumaq kawsay (buen vivir).

La familia quechua incluye al Kaka (tío), Ipa (tía), Jatun tata, Jatun mama (abuelo y abuela), ellos son considerados también como segundos padres; además pasan a formar esta familia los Qatay (yerno) y Qhachun (nuera) quienes son considerados como hijos dentro de la familia extensa. El rol de Jatun tata y Jatun mama en la concepción de familia extensa es fundamental, por cuanto es considerado como parte de la descendencia del tronco familiar, y consejero en la orientación, además como depositario de normas de convivencia Sumaq kawsay.

Al caer la tarde, el Jatun tata se sienta en un puyu (asiento de barro y piedra) y relata enseñanzas, las que se escuchan con mucha atención y sin interrupción. Los niños y niñas se sientan en el suelo alrededor de un q'uncha (fogón). Cuando el Jatun tata realiza preguntas a los niños y niñas estos tienen que responder con respeto.

El rol de Jatun tata y Jatun mama en la concepción de familia extensa es fundamental, por cuanto es considerado como parte de la descendencia del tronco familiar, y consejero en la orientación, además como depositario de normas de convivencia Sumaq kawsay.” (García y Palma; Programa Quechua1 básico).

Los mapas semánticos y los contenidos culturales, se complementan ya que son una forma de contextualizar las palabras; ya que se promueve la comprensión de los significados de acuerdo a la cultura de cada pueblo. Por esta razón en la introducción del Subsector de Lengua Indígena se explica que: *“Esta propuesta, metodológicamente, organiza la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua desde sus características semánticas, entendiendo que la construcción de un idioma se relaciona directamente con las significaciones culturales del pueblo que la utiliza” (Marco Curricular Lengua Indígena 1 a 6 año básico).*

Otras categorías curriculares propuestas son los mapas sintácticos y repertorios lingüísticos:

“Los mapas sintácticos son divisiones lógicas que buscan ayudar a los niños y niñas en la comprensión gramatical de su lengua. Cierta tipo de aglutinación se caracteriza por la sumatoria de dos nociones diferentes que tienen sentido propio y que unidas forman un tercer significado. Lo que difiere del uso de marcadores de dualidad, tiempo, espacio, movimiento, etc. Desde esta perspectiva se busca promover destrezas en el manejo de la lengua, desde la comprensión lúdica y paulatina de su estructura, hasta llegar a un punto en que los niños y niñas se desenvuelvan desinhibidamente en la construcción de palabras nuevas que nombren el mundo que los rodea.

Los repertorios lingüísticos complementan los Contenidos Mínimos Obligatorios del Eje Oralidad. Se componen de un listado de palabras que se desprende del Contenido Cultural y pueden ser considerados como sugerencias de vocabulario pertinente al nivel” (García y Palma; Programa Quechua primero básico)

Esta propuesta curricular permitiría concatenar el Marco Curricular con los Programas de Estudio. Así, por ejemplo, en el nivel de tercero y cuarto básico:

MARCO CURRICULAR	
Objetivo Fundamental	Contenido Mínimo Obligatorio
<i>Comprender las principales características propias de la lengua indígena, y dominar un repertorio de vocabulario que las ejemplifique (palabras formadas por dos nociones aglutinadas y palabras reduplicativas de uso cotidiano, según corresponda)</i>	<i>Distinción y utilización de un amplio rango de nominaciones espaciales, temporales y de parentesco propias del pueblo indígena.</i>
	<i>Utilización de vocabulario vinculado a la vida familiar, personal y local.</i>
	<i>Formación de palabras, utilizando aglutinaciones simples o reduplicaciones en los casos que corresponda según la lengua indígena (palabras formadas por dos nociones aglutinadas y palabras reduplicativas de uso cotidiano).</i>
	<i>Reconocimiento del cambio de significados de acuerdo a nuevas construcciones y ordenamiento léxico.</i>

Respecto de las significaciones culturales asociadas a cada idioma es importante, mencionar que: *“Cuando los lingüistas y los especialistas en el lenguaje buscaron mejorar la calidad en la enseñanza de idiomas a finales del siglo XIX, lo hicieron basándose en principios y teorías generales con respecto a cómo se aprenden las lenguas, cómo se representa y organiza en la memoria el conocimiento de la lengua o cómo se estructura la propia lengua”* (Richards y Rodgers, 1998: 21).

Ahora bien, se debe clarificar que la comprensión de la estructura de un idioma, no significa que se adscriba a la teoría o enfoque “estructuralista” del lenguaje, en términos de Ferdinand de Saussure. Ya que, desde los años setenta, en EEUU “*el lingüista Noam Chomsky rechazó tanto el enfoque estructuralista en la descripción de la lengua como la teoría conductista sobre su aprendizaje ‘la lengua no es una estructura de hábitos. La conducta lingüística normalmente supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo con reglas de gran abstracción y complejidad’*” (Richards y Rodgers, 1998: 64) Esto es importante ya que como lo señalan los autores del libro *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, “*Chomsky había demostrado que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones*” (Richards y Rodgers, 1998: 64).

La complejidad gramatical de los idiomas mapuzügun, aymara y quechua radica en su característica de “lenguas aglutinantes”, es decir, que por ejemplo, dos nociones se suman y forman un nuevo significado.

Así, en mapuzügun a partir de la noción zugü, que significa a la vez asunto y palabra se pueden formar otros enunciados:

Küme	Zugü	Kümezugü
Weza		Wezazugü
Koila		Koilazugü
Nor		Norzugü
Rüf		Rüfzugü

En aymara, la palabra pacha se utiliza con dos sentidos que son fundamentales para la comprensión de la cultura: tiempo y espacio. El ejemplo que se presenta a continuación, considera la palabra en su noción de tiempo:

Ñexu	Pacha	Ñexupacha
Yatjasa		Yatjaspacha
Suma		Sumapacha
Wali		Walipacha
Chiqa		Chiqapacha

La gramática es un elemento fundamental en los idiomas, sin embargo, es necesario reconocer que la enseñanza de lenguas aglutinantes es un desafío metodológico, que requiere de un proceso largo de reflexiones e intercambio de experiencias, que debe realizarse no sólo entre hablantes, educadores y lingüistas, sino también y por sobre todo considerando las experiencias de los sabios y/o personas mayores de los pueblos originarios. Sin duda hay mucho que investigar aún en esta materia.

Así cuando el Educador/a Tradicional utilice estos mapas sintácticos en el aula, se le sugiere considerar, que en este tipo de actividades, *“El énfasis está entonces, en el aprendizaje del mecanismo de la aglutinación en tanto herramienta (...) lo que incentiva, en los jóvenes, la elaboración de manera creativa, y de acuerdo a la lengua, de nuevas palabras”* (Palma, 2008: 2)

Esto tiene estrecha relación con lo escrito por Bartolomeu Meliá: *“hay que recalcar que con quinientas mil palabras no se hace una lengua si no hay orden -o sistema, o estructura- gramatical, mientras que con menos de mil palabras tenemos una lengua completa capaz de expresar los pensamientos más altos, las más complejas emociones”* (Meliá, 2003: 23)

En el caso de los idiomas en peligro de extinción precisamente, uno de los grandes riesgos es perder la gramática y la vinculación del idioma con la filosofía, cosmovisión o espiritualidad propia del pueblo que habla la lengua. Por lo mismo, es necesario incluir, en este proceso, a los ancianos, los abuelos y abuelas hablantes de la comunidad o de asociaciones indígenas urbanas.

“El primer silencio suele ser intergeneracional, entre padres e hijos. Los adultos todavía hablan la lengua, la hablan con sus mismos padres, pero no con sus hijos e hijas; estos dicen entenderla pero no hablarla (...) Es cierto que hay casos en los que los niños se resisten a hablar la lengua ‘materna’ con su madre, pero- ¡qué ironía!- lo hacen a gusto con su abuela. Está lo que llamaría el silencio ‘gramatical’. Los hablantes conocen y usan una cantidad relativamente grande de palabras de su léxico, pero no las usan conforme a la estructura de la lengua (...) Las reglas del juego están siendo olvidadas, por interferencias de otra lengua o por excesiva simplificación de la propia. Casi al mismo tiempo se establece el silencio ‘semántico’. Las palabras- y la frase han dejado de significar cultura, vida, política, religión, etc. y son sustituidas por otros términos que responderían mejor, se piensa, a los usos de la vida moderna” (Meliá, 2003: 23)

En concordancia con lo anterior, cuando se elabora el Marco Curricular del Subsector Lengua Indígena, a partir de los siguientes CMO:

- *“Formación de palabras, utilizando aglutinaciones simples o reduplicaciones en los casos que corresponda según la lengua indígena (palabras formadas por dos nociones aglutinadas y palabras reduplicativas de uso cotidiano)”*
- *“Reconocimiento del cambio de significados de acuerdo a nuevas construcciones y ordenamiento léxico”*

Se promoverá la formación de palabras desde la gramática de los pueblos originarios, así como el reconocimiento de los significados, cuando a una noción simple se suma otra

y se forma una tercera palabra. Pero estas destrezas, también las pueden adquirir, de manera lúdica y apropiada a la edad los niños y niñas más pequeños. Por ejemplo, en el Programa Pedagógico de segundo Nivel de Transición (NT2) en el eje de Comunicación Oral, entre los aprendizajes esperados para niños y niñas de 3 a 6 años se menciona:

- *“Expandir progresivamente su vocabulario explotando los fonemas (sonidos) y significados de nuevas palabras que son parte de sus experiencias (...)*
- *Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas”* (mineduc.cl, Programa Pedagógico de segundo nivel de transición (NT2), pág. 68).

Así como en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se encuentran los siguientes aprendizajes esperados vinculados al lenguaje verbal, para primer ciclo:

- *“Identificar progresivamente símbolos y palabras a través del contacto con materiales gráficos y audiovisuales en carteles, etiquetas, cuentos, revistas, diarios y mensajes televisivos.*
- *Comunicarse progresivamente con otros a través de las distintas formas de lenguaje, produciendo, recibiendo e interpretando comprensivamente diversos mensaje”* (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pág. 60)

Los educadores pueden preguntarse ¿Cómo enseñar la gramática de las lenguas indígenas, a niños y niñas, tan pequeños en concordancia con el Programa de Estudio NT1 y NT2 así como también considerando las bases curriculares?

Lo primero que es necesario explicar, es que no se trata de enseñar gramática, en términos propios del antiguo Método Gramática- Traducción que como ya hemos mencionado se usaba hasta los años 40. Es decir, no se hará memorizar a los niños y niñas un número de reglas, ni aún menos utilizar las denominaciones de uso tales como: pronombres, adjetivos, sustantivos, etc. Lejos de eso, lo que se busca es desarrollar lúdicamente la comprensión de la aglutinación. Por ejemplo, el o la Educador/a Tradicional puede utilizar carteles, etiquetas y rompecabezas, con ayuda de la educadora de párvulos; así los niños y niñas pueden jugar a formar palabras, cuyos significados sean apropiados para la edad.

En consecuencia, no hay que temer a la incorporación de mapas sintácticos en algunas actividades de aula si estos se trabajan de manera lúdica, ya que tal como lo expresa María Montessori en su libro *La mente absorbente del niño*: *“Es preciso reflexionar para comprender que el lenguaje tiene tal importancia para la vida social que podemos considerarlo como la base de la misma. Eso permite a los hombres unirse en grupos y naciones (...) La lengua puede ser compleja, tener muchas excepciones a las reglas y, sin embargo, el niño que la absorbe la aprende de modo integral”* (Montessori, 1986: 151)

Se pueden elaborar pequeños mapas sintácticos, como los dos ejemplos que han sido propuestos por Arsenia Apala:

alax	Pacha	alaxpacha
arax		araxpacha
manqa		manqapacha

Nayra	Pacha	Nayrapacha
Qhipa		Qhipapacha
Jichha		Jichhapacha

Si el Educador/ Tradicional trabaja con los niños y niñas estas palabras deberá evitar traducciones, ya que en castellano, alguien podría decir que alaxpacha significa “el espacio de arriba”; pero al traducir el significado se está alterando el orden gramatical aymara; que se organiza al revés arriba-espacio. A los niños y niñas, no se les puede confundir con estas traducciones, por lo que se recomienda asociar las palabras a imágenes, gestos o representaciones teatrales. Por ejemplo, las nociones de tiempo asociadas a pacha, tales como Nayrapacha, Qhipapacha y Jichhapacha, se pueden asociar a ilustraciones que representen el paso del tiempo.

Aunque la tentación de traducir siempre está presente, hay razones lingüísticas que nos alertan de la importancia de evitar estas prácticas cuando, lo importante es que los pequeños y pequeñas desarrollan habilidades en idiomas que son diferentes gramaticalmente; ya que el objetivo es que desarrollen un bilingüismo coordinado.

El ideal es que a los niños y niñas desde temprana edad, se les entreguen herramientas que le permitan identificar dos sistemas de códigos diferentes, es decir, se debe promover y garantizar que ellos y ellas no confundan ambos idiomas, ya que lo importante es que cognitivamente los niños y niñas desarrollen los dos códigos de manera independiente. En este sentido, lo importante de la clase de lengua indígena en los niveles 1NT y 2NT, es que los niños y niñas se acostumbren a jugar a sumar palabras en el idioma mapuzügun, aymara o quechua, es decir, que adquieran destrezas que les permitan hacer pequeñas combinaciones aglutinantes, al mismo tiempo que aumentan paulatinamente el léxico en el idioma que adquieren.

En la compilación dirigida por Héctor Muñoz, *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, Josie Törnqvist lo explica de la siguiente manera: “1) El bilingüismo coordinado se da cuando la persona tiene dos sistemas funcionalmente independientes. Puede hacer traducciones lingüísticas de un concepto dado, cada uno con su significado específico. Un hablante de inglés y francés puede, por ejemplo, asociar el concepto del francés ‘pain’ con un significado ‘pain’ y también

asociar el concepto 'bread' con su significado 'bread'. Son dos sistemas separados. 2) El bilingüismo compuesto es aquel en el que una persona tiene acceso a dos conceptos lingüísticos, pero los mezcla para formar un nuevo concepto, por ejemplo: de 'pain' y 'bread' crea algo como 'bpraieind'. Hay sólo un significado, pero en dos sistemas de expresión parecidos y separados. 3) El bilingüismo subordinado implica que la persona posee una lengua dominante. El sujeto tiene acceso a diferentes conceptos lingüísticos, pero los asocia con un sólo significado, el de la lengua dominante". (Törnqvist, 2001: 130)

En este sentido, lo que se espera que no suceda, es que los niños y niñas muestren señales de bilingüismo compuesto confundiendo por ejemplo, alaxpacha con "espacio de arriba" en una suerte de enunciado erróneo de tipo: alaxarriba. El bilingüismo compuesto en los casos más dramáticos podría incluso llegar a ser diagnosticado como un trastorno del lenguaje en alguno de los dos idiomas, si el niño o niña confunde dos códigos lingüísticos diferentes. Esto se debe tener en cuenta cuando se les enseña a los más pequeños, lo que en castellano llamaríamos el pronombre yo, pero que semánticamente es diferente en aymara. Por ejemplo, en el libro *Lingüística Aimara* se señala: "las lenguas aimaras contemporáneas registran un pronombre de cuarta persona, que incluye al hablante y al oyente (...) se hará necesaria la distinción expresa entre un plural 'inclusivo' y otro 'exclusivo'" (Cerron- Palomino, 2000: 193). Por estas razones, es importante que el Educador/a Tradicional sea un hablante del idioma y se ocupe de la enseñanza de la lengua; el apoyo de la educadora de párvulos radica en la elaboración de actividades lúdicas que potencien el aprendizaje del idioma originario sin recurrir a traducciones.

El idioma rapa nui no es aglutinante, pero es reduplicativa, es decir, hay nociones que se reiteran alterando el significado. Entonces los mapas sintácticos del rapa nui son diferentes a los de otros idiomas de los pueblos originarios.

Los siguientes ejemplos fueron propuestos por Timmy Pakomio:

Haka nini te mako'i

Ka nini te mako'i n'gau opata

Nini-nini te mako'i miro rake-rake

Nini-nini no koe mako'i o'one

O te rapo ekau era

En este kai kai llamado canto del trompo, hay dos palabras reduplicativas: *Rake- rake / Nini- nini* se puede mostrar a los niños y niñas la diferencia, a partir de este pequeño cuadro, los que el educador tradicional o asesor intercultural puede dramatizar para mostrar la diferencia entre *nini* y el hacer rodar muchas veces el trompo *nini nini*.

Mapa sintáctico a partir de este kai kai

Rake	Rake rake
Nini	Nini nini

Otras palabras reduplicativas que los niños y niñas pueden aprender son:

Riva	Riva riva
Ko te riva o ia koe e hoa e	Me' e riva –riva he hapi

Se puede complementar el aprendizaje de la reiteración con pequeños enunciados e imágenes que promuevan la comprensión y la expresión oral en los niños y niñas. Por ejemplo, el uso de *vera / vera vera* se puede acompañar de imágenes que representen el calor que quema.

Vera	Vera vera
ina koe ko vera	ko vera-vera a te raiti

Hay otros ejemplos de palabras reduplicativas que, para los niños y niñas del continente sólo son comprensibles si se acompañan de un pequeña contextualización semántica, es decir si el aprendizaje se vincula con los significados o contenidos culturales. Por ejemplo en el caso del uso del enunciado: *ko teka a to oku vaka a hanga roa*, es importante que los niños y niñas imaginen que hay una embarcación que gira hacia *hanga roa*; lo que es diferente de un enunciado que se refiere a un trompo que está girando: *ko teka-teka a te makoi*.

Teka	Teka teka
ko teka a to oku vaka a hanga roa	ko teka-teka a te makoi

Los Educadores/ras Tradicionales pueden preguntarse porque es necesario combinar los pequeños mapas sintácticos con la práctica de pequeños enunciados. La respuesta se relaciona con la necesidad de complementar la comprensión gramatical con el enfoque comunicacional que rige el Marco Curricular de nuestro país en el Sector de Lenguaje y Comunicación; y que en el caso del Subsector de Lengua Indígena se complementa con el enfoque semántico, que como ya hemos señalado contextualiza a través de mapas semánticos y contenidos culturales, el aprendizaje de los idiomas.

El enfoque comunicacional o enseñanza comunicativa de la lengua considera un elemento que Richards y Rodgers llaman el principio de significado: *“la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje. Por tanto, las actividades de aprendizaje se seleccionan de acuerdo con el grado en el que se consigue que los alumnos usen la lengua de manera significativa y real (no practicando mecánicamente la lengua) (...) Las actividades de interacción social incluyen sesiones de*

conversación y discusión, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debates (...) Por tanto, los teóricos de este enfoque recomiendan que los alumnos aprendan a aceptar que el fracaso en la comunicación es una responsabilidad conjunta y no de cada hablante por separado. De la misma forma que el éxito en la comunicación es aceptado como algo compartido” (Richards y Rodgers, 1998: 80).

En consecuencia, a través de dibujos, y conversaciones simples, los niños y niñas pueden ser inducidos a comprender y practicar pequeños diálogos, a partir del siguiente mapa sintáctico:

Tea	Tea Tea
Mea	Mea Mea
Uri	Uri Uri

Ya que según me explica T. Pakomio Tea se refiere a los rayos del sol luminoso al amanecer y Tea Tea se asocia a color blanco. Mea alude a algo que reluce en cambio Mea mea es el color rojo. Uri es oscuro y Uri uri es negro. Los niños y niñas pueden practicar pequeños diálogos a partir de los enunciados propuestos, tales como:

- *Ko tea a te mahina i run'ga i te henua*
- *Te moa tea-tea mo te umu tahu*

Se recomienda contextualizar culturalmente estos enunciados, ya que si bien los niños y niñas de zonas urbanas pueden comprender que el primero refiere a la luna que brilla sobre la tierra, en el segundo ejemplo, es necesario contextualizar la importancia cultural del gallo blanco para un curanto de ofrenda, ya que en la fiesta de Atapati es necesario ofrendarlo para evitar accidentes, antes que los concursantes se tiren en haka pe'i.

Otros ejemplos:

- *Ka memea no to koro hami mea*
- *Te tiare o te vahine haipoipo tiare mea-mea*
- *Po uri*
- *To oku hoy hoy uri-uri*

Lo importante es que colaborativamente Educador/a Tradicional y educador/a de párvulos observen el grado de avance, de los niños y niñas, en el uso del idioma, y a partir de los logros de los pequeños planifiquen nuevas actividades. Los niños y niñas deben comprender además que la interacción es un acto social, en que todos somos importantes y responsables. Se debe promover en ellos y ellas la satisfacción al hablar el idioma, hay que promover que no tengan miedo a equivocarse y a improvisar.

La importancia de la Tradición Oral

El Marco curricular de Lengua Indígena se divide en dos ejes: Oralidad y Comunicación Escrita. A su vez, el eje de Oralidad se divide en dos sub-ejes, Tradición Oral y Comunicación Oral.

“ORALIDAD

La Oralidad constituye una forma de transmisión del conocimiento ancestral que, a través de la palabra, se expresa y se enriquece de generación en generación. No es un conocimiento cerrado, sino que se adapta e incluye nuevos elementos, a partir de los cambios contextuales y de la colaboración de sus participantes que varía a través del tiempo.

El eje de Oralidad se divide en Tradición Oral y en Comunicación Oral, los que deben ser considerados como destrezas complementarias, potenciando los aprendizajes que conciben la oralidad como una tradición abierta.

1. Tradición Oral

Se comprende como prácticas lingüísticas asociadas a la cultura, que forman parte del patrimonio histórico de cada pueblo. Así, las secuencias de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en Tradición Oral apuntan tanto a escuchar y comprender relatos fundacionales de la memoria local y territorial, como a reproducir y utilizar prácticas discursivas respetando convenciones sociales, momentos y espacios rituales, lo que incluye la recreación de canciones tradicionales de la cultura indígena” (Marco Curricular Lengua Indígena 1 a 6 año básico).

En todos los idiomas hablados en el mundo existe una estrecha relación entre la lengua y la cultura; porque las palabras son actos comunicativos que expresan la filosofía de un pueblo. Por ejemplo, la forma dual que existe en la lengua aymara y quechua, es particular y no se puede traducir a un equivalente en castellano. Así también, las nociones espaciales y temporales varían de una cultura a otra, de la misma manera que los colores y la importancia que les damos en contexto determinado. En consecuencia, los colores azules que reconoce un navegante polinesio son infinitamente más variados que los que distingue alguien que habita en la urbe, la gama de colores amarillos que registra una persona que vive en el desierto es más amplia que aquella que alguien que vive en el campo; que a su vez reconoce probablemente una gama mayor de colores verdes. Los idiomas dan cuenta de esa inmensa diversidad, las formas de describir los espacios, los lugares, las nociones de tiempo, no son iguales en todas las culturas. Lo que evidencia la inmensa riqueza de la diversidad humana y las formas que hemos inventado para nombrar lo que nos rodea y a nosotros mismos.

Por estas razones, es recomendable que los niños y niñas pequeños de los niveles NT1 y NT2, en sus clases de lengua indígena puedan escuchar y compartir con hablantes de

los idiomas originarios y sea el Educador/a Tradicional quien les mencione los colores y relate la importancia de sus significados culturales; que les ejemplifique diferentes toponimias, y explique los nombres de seres o elementos de la naturaleza, en lengua indígena pero siempre en coherencia con contenidos culturales y semánticos propios de los pueblos originarios.

Bibliografía

Apala Mamani, A. Araya Plaza, V. Liempi Liempi, M. Manzo Guaquil, L. Pakomio Riroroko, T. Palma, I. 2014. Orientaciones Curriculares Pedagógicas de Educación Intercultural Bilingüe NT1 y NT2- CONADI.

Cerron- Palomino, R. 2000. *Lingüística Aimara*. Lima: Centro de Estudios Regionales Andinos.

Galdames, V. Walqui, A. y Gustafson, B. 2005. *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*, La Paz: Proeib.

García Choque, F. y Palma, A I. Programa de Estudio Quechua primero básico. www.mineduc.cl (consulté le 09-08-2014).

Palma, I. 2008. "Sobre la enseñanza de lenguas indígenas aglutinantes". *Synergies Chili* n° 4, Gerflint <http://gerflint.fr/Chili4/13palma.pdf> (consulté le 09-08-2014).

Palma, I. 2009. "Reflexiones sobre la propuesta de enseñanza de idiomas originarios" *Revista Paulo Freire*, n° 7, p. 73-97. http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_07/073-083.pdf (consulté le 08-07-2014).

Palma I. 2014. *Estigmatización ¿Rüf kam koyla illamtuchen?* Santiago: Ceibo.

Marco Curricular Lengua Indígena 1 a 6 básico. www.mineduc.cl (consulté le 10-07-2014).

Meliá, B. 2003. "El silencio de las lenguas y la palabra recuperada". *Cuestiones de Lingüística Amerindia*. Tercer Congreso nacional de Investigaciones Lingüístico- Filológicas. Lima.

Montessori, M. 2000. *La mente absorbente del niño*. México: Editorial Diana.

Relmuan, A. 2005. *El mapuche, el aula y la formación docente*, La Paz: Plural editores.

Richards, J., T. Rodgers, 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Törnqvist Mendoza, J. 2001. "Bilingüismo dentro y fuera del salón de clases". In: Héctor Muñoz et al. *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional.

L'imaginaire social ou individuel, sa place dans la construction du sens. Le cas de la lecture de textes de spécialité en français et en anglais langue étrangère



Cristina Heras

Universidad Nacional de La Plata, Argentine

cristinaheras6@gmail.com

Fabiana Inés Vieguer

Universidad Nacional de La Plata. Argentine

fvieguer@ciudad.com.ar

Reçu le 06-11-2014 / Évalué le 18-12-2014 / Accepté le 30-03-2015

Résumé

Dans ce travail nous nous proposons de présenter les résultats préliminaires d'une enquête réalisée aux étudiants de Français et Anglais avant de commencer les cours pour essayer de connaître quelles sont les représentations culturelles qu'ils ont au moment d'entamer l'apprentissage de la lecture en langue étrangère, car nous considérons que les stéréotypes que l'étudiant possède sur le ou les pays où ces langues sont parlées représentent un moteur ou un frein pour la construction du sens. À partir d'un corpus composé de l'imaginaire social et individuel venant des réponses des étudiants, nous nous proposons d'identifier les images que les étudiants ont sur la culture des principales pays francophones et anglophones (France, Angleterre, Canada, États Unis, Australie), on veut aussi essayer de déterminer si la découverte de cet imaginaire permet ou ne permet pas de faire évoluer les représentations et les images sur la langue et la culture étrangères étudiées.

Mots-clés: Langue, culture, références culturelles, imaginaire social-individuel

El imaginario social o individual, su importancia en la construcción del sentido. El caso de la lectura de textos de especialidad en francés e inglés lengua extranjera

Resumen

En este trabajo nos proponemos dar a conocer los resultados preliminares de una encuesta que presentamos a los estudiantes de las cátedras de capacitación en inglés y en francés antes de comenzar las clases para intentar conocer cuál o cuáles son las representaciones culturales con las que el estudiante comienza el aprendizaje de la lecto-comprensión en una lengua extranjera, ya que consideramos que estos estereotipos pueden servir tanto de motor como de freno para la construcción del sentido. A partir de un corpus compuesto por el imaginario social e individual procedente de las respuestas de los alumnos a la encuesta, nos proponemos identificar las imágenes que circulan en nuestras clases sobre la cultura de los principales países de habla francesa e inglesa (Francia, Reino Unido de Gran Bretaña, Canadá, Estados Unidos, Australia etc.) respecto de la cultura local. Asimismo, nos proponemos observar cómo

el descubrimiento de este imaginario permite (o no) hacer evolucionar las representaciones y las imágenes sobre la lengua y la cultura estudiadas.

Palabras clave: lengua, cultura, Referencias culturales, Imaginario social-individual

**The social or individual imaginary, its relevance in the construction of meaning.
The case of specialized- text reading in English and French as foreign languages**

Abstract

The purpose of the present work is to present the preliminary results of a survey given at the beginning of the year to university students in our English and French Reading-comprehension courses. The intention was to know with which cultural representations students start the L2 reading comprehension learning process, since we consider these stereotypes can either promote or prevent the construction of meaning. From the corpus composed by the social and individual imaginary taken from the students' answers to the survey, we intend to identify the images present in our lessons about the culture of the main French and English speaking countries (France, United Kingdom, Canada, The United States of America, Australia, etc.) compared to the local culture. Besides, we'd like to study how the awareness of this imaginary allows (or not) the evolution of representations and images about the language and culture studied.

Keywords: language, cultura, cultural references, social-individual imaginary

Ce travail a été fait dans le cadre du projet de recherche que nous réalisons à la Faculté des Humanités et Sciences de l'Éducation de l'Université Nationale de La Plata: « *Références culturelles et médiation linguistique: problématisation, analyse et intervention depuis la didactique de la langue/culture étrangère et la traductologie* » où nous nous proposons d'analyser les problèmes de transfert ou de traduction des références culturelles qui apparaissent dans les différentes classes qui font partie dudit projet. Nous savons que les références culturelles posent à l'étudiant d'une langue-culture étrangère un double défi: d'une part, quand elles apparaissent dans un contexte marqué par les implicites culturels, elles demandent un effort particulier de reconstruction du sens; d'autre part, ces références peuvent produire des problèmes concernant la portée d'un terme, d'un mot ou d'une expression, les outils lexicographiques traditionnels n'offrent pas toujours de solutions à ces inconvénients, c'est pour cela que notre objectif est, dans un premier moment, d'analyser les références culturelles qui pourraient apparaître dans nos cours, pour pouvoir déterminer dans un deuxième moment, quelles activités de médiation linguistique nous pouvons proposer depuis la didactique des langues pour améliorer ce transfert des implicites culturels.

Pour le présent travail nous nous proposons d'identifier les images qui circulent dans nos cours sur la culture des principaux pays francophones et anglophones (France, Angleterre, Canada, États Unis, Australie, etc.) mais aussi nous voulons observer comment la découverte de cet imaginaire permet (ou ne permet pas) de faire évoluer les représentations et les images sur la langue et la culture étudiées, à partir d'une enquête réalisée à nos étudiants sur leur imaginaire social et individuel.

Il nous paraît essentiel de définir tout d'abord, les concepts qui sont à la base de notre projet de recherche et de ce travail en particulier:

En premier lieu le concept de « culture »: Nous avons pris en compte de l'analyse réalisée par Denys Cuhe (2010) du concept de culture dans les sciences sociales depuis une perspective sociologique et anthropologique, selon Cuhe, au XIX^{ème} siècle, ce concept est pris par l'ethnologie avec une visée descriptive, il ne s'agit pas de prescrire ce que la culture « doit être » mais de décrire ce que la culture « est », telle qu'elle apparaît dans les sociétés humaines. Selon lui, Edwars Burnett Tylor (1832-1927), anthropologue britannique, a été le premier à définir le concept ethnologique de culture:

« Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Cuhe, 2010: 18)

On peut voir clairement qu'il s'agit d'une définition descriptive et objective et non pas normative. Pour Tylor la culture est l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme, elle se caractérise par sa dimension collective, elle est acquise et ne dérive pas de l'hérédité biologique.

Tylor choisit le terme « culture » parce qu'il comprend que « civilisation » perd son caractère de concept neutre et ne permet pas de penser à toute l'humanité.

Cuhe nous présente aussi la position de Franz Boas (1858-1942) anthropologue allemand, qui est le premier à réaliser des recherches *in situ* à travers l'observation directe et prolongée des cultures primitives. Dans ce sens c'est lui l'inventeur de l'ethnographie.

Pour Boas la différence fondamentale entre les groupes humains est d'ordre culturel et non pas racial, il n'existe pas de différence « naturelle » biologique entre les hommes primitifs et les civilisés, il y a des différences culturelles acquises, elles ne sont pas innées. Boas présente une position inverse à celle de Tylor dans le sens où il a l'objectif d'étudier « les » cultures et non pas « la » culture. Pour lui il n'y a pas de possibilité de découvrir des lois universelles de fonctionnement des sociétés et des cultures humaines, il utilise la méthode inductive et intensive sur terrain, il conçoit l'ethnologie comme une science d'observation directe.

Nous pouvons affirmer, ainsi qu'il y a au moins deux positions extrêmes qui divisent les auteurs qui ont fait des études sur "la/les culture/s", une position universaliste qui privilégie l'unicité et qui minimise la diversité et une autre qui est particulariste.

De son côté, Spencer-Oatey, après avoir étudié les définitions du concept de culture au long de l'histoire et de conclure qu'il n'y a pas d'accord parmi les anthropologues en ce qui concerne sa nature, propose la formulation suivante:

« Une culture est un ensemble diffus d'attitudes, de croyances, de conventions de comportements, de suppositions de base et de valeurs partagées par un groupe de personnes, et qui exerce son influence sur la conduite de chaque membre et des interprétations que chaque membre fait des significations de la conduite des autres ». (Spencer-Oatey, 2000: 4)¹

Selon cette définition, la culture se manifeste dans de différents substrats, depuis le niveau le plus profond, avec les valeurs et les suppositions de base, en passant par les niveaux des attitudes, des croyances et des conventions sociales pour arriver, finalement au niveau le plus superficiel exprimé dans les manifestations de la conduite. Le concept de culture est ici formé en tenant compte des aspects qui influent sur la conduite mais aussi sur les significations que les gens donnent à la conduite des autres. De même, la culture est conçue comme un concept « diffus » car il est peu probable que les membres d'un groupe partagent des croyances, des attitudes ou des valeurs identiques. Dans le schéma qui suit, Spencer-Oatey adapte le concept des manifestations de la culture en différentes couches de profondeur de G. Hofstede, *Cultures and Organizations*, New York: McGraw-Hill 1991, et Trompenaars et C. Hampden-Turner, *Riding the Waves of Culture*, London: Nicholas Brealey, 1997.

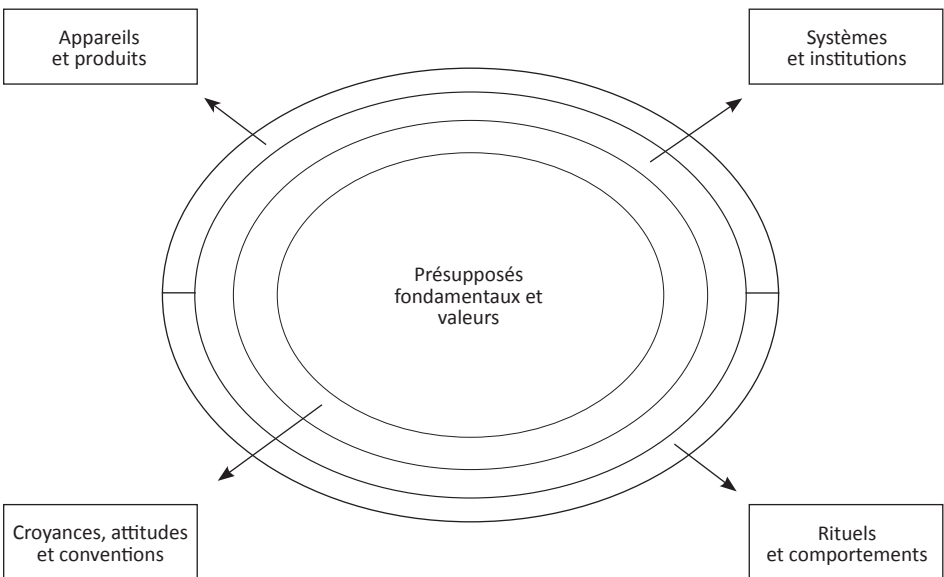


Schéma: Manifestations de la culture en différentes couches de profondeur. (Spencer-Oatey, 2000 : 5)

Finalement, l'auteur associe la culture avec des groupes sociaux, de manière à ce que les personnes puissent appartenir simultanément à plusieurs groupes et catégories qui pourraient à la fois, s'interpréter comme des groupements culturels.

Le concept de culture nous conduit à un autre concept important pour notre travail, celui de *culturème*: Hurtado Albir présente la définition donnée par Christiane Nord (1994) au terme:

« c'est un phénomène social d'une culture X qui est pris comme remarquable par les membres de cette culture et qui est perçu comme spécifique de la culture X si on le compare avec un phénomène similaire dans une culture Y » (Hurtado Albir, 2001: 611).

Dans le but de notre recherche, il nous semble important d'ajouter la classification que Molina a réalisée du concept *culturème* en 2006 sur ses lieux culturels qui pourraient poser des problèmes de compréhension ou d'interprétation au moment de vouloir saisir le sens d'un texte, Molina distingue alors:

- Le moyen naturel (la flore, la faune, les phénomènes atmosphériques, les climats, les vents, les toponymes);
- Le patrimoine culturel (les personnages, le savoir religieux, les objets, les moyens de transport);
- la culture sociale (les habitudes sociales, les salutations, les gestes, les vêtements);
- la culture linguistique (les dictons, les insultes, les métaphores).

Or, dans ce travail nous nous proposons de présenter les résultats préliminaires d'une enquête réalisée à nos étudiants de français et d'anglais avant de commencer les cours de lecture en langue étrangère pour essayer de connaître les représentations culturelles qu'ils ont des pays ou des personnes qui parlent la langue qu'ils vont apprendre, car nous croyons que ces stéréotypes peuvent servir de moteurs ou de frein au moment de la construction du sens.

Public

Les étudiants de nos cours de "Capacitación" en français et en anglais ne possèdent aucune connaissance préalable de la langue étrangère, ils étudient des filières différentes à l'Université Nationale de La Plata ou de Luján, à savoir: Éducation physique, psychologie, sciences de l'éducation, sciences biologiques, lettres, sociologie, physique, mathématiques, sciences juridiques et sociales, bibliothéologie, traductariat ou professorat de français ou d'anglais, géographie, histoire, philosophie, entre autres. Nous pouvons remarquer que ce qui représente un grand atout au moment

d'entamer la compréhension d'un texte en langue étrangère c'est le savoir spécifique qu'ils possèdent concernant leur spécialité, car nous travaillons en classe avec des textes académiques de spécialité dont le contenu répond au domaine de référence ou à la discipline que l'étudiant est en train d'étudier, ils sont aussi appelés "pratiques linguistiques", (Gentile, 2003: 116-117) définies comme le lieu des échanges, de la transmission et de la mise en culture des savoirs et des connaissances dans un domaine d'activité.

Il nous paraît important de souligner que les étudiants doivent choisir la langue qu'ils vont étudier, dans le cas de l'anglais l'autre possibilité est l'allemand, et dans le cas du français les deux autres options sont le portugais et l'italien.

Pour le présent travail, nous envisageons de déterminer si les stéréotypes que les étudiants ont sur le ou les pays qui parlent la langue étrangère qu'ils vont étudier, représentent un frein à leur apprentissage ou s'ils aident à la construction du sens. Dans le premier cas on se centrerait surtout sur les préjugés, dans le deuxième on reconnaît le stéréotype mais il reste dans un niveau de savoir sur l'identité et la cognition sociale qui ne nuit pas à la tâche interprétative des textes.

Les études sur les stéréotypes ont été envisagées traditionnellement depuis la psychologie sociale en tenant compte de différentes approches : Macrae, Stangor et Hewstone (1996); Hewstone et Giles (1986); Amossy et Herschberg Pierrot (2001) ont fait des apports essentiels au concept à partir de la linguistique: Les stéréotypes et le processus de leur construction représentent un grand défi pour l'analyste de la langue, plus spécialement s'il s'agit d'une approche critique du discours, car, avec un stéréotype, on évalue de manière positive ou négative des groupes sociaux et ceci a, à la fois, une énorme influence sur la construction des identités individuelles et sociales. Amossy et Herschberg Pierrot soutiennent aussi que les courants critiques centrent leur intérêt sur la *doxa*, car ils tiennent compte de la dimension sociale du texte et de la question des imaginaires sociaux. On comprend par *doxa* les représentations sociales et l'opinion courante, opposée au *logos* qui représente le savoir basé sur une forme de connaissance critique et réflexive.

De leur part, les sciences sociales ont abordé l'étude du stéréotype comme une représentation collective cristallisée, qui contribue à l'analyse des relations entre les groupes sociaux et les individus qui les conforment. Dans sa connotation négative, on voit la réflexion sur le préjugé, dans sa connotation positive, on met en relation le stéréotype avec la construction de l'identité et la cognition sociale.

Nous croyons que les stéréotypes servent de point de départ pour l'interaction sociale et interculturelle, et c'est pour cela que l'on doit en tenir compte au moment d'entamer des études sur la langue, pourtant ils ont été souvent utilisés avec une charge

négative car le fait de stéréotyper se présente comme un processus inévitable où les fonctions les plus significatives sont: réduire la complexité de l'information, faciliter l'identification rapide des stimulus, prédire et fixer la conduite humaine.

Au moment de concevoir le questionnaire nous avons pris en compte des concepts de stéréotypes, identité et culture fournis par Hewstone et Giles (1986), car il nous semble très important de prendre en considération que les stéréotypes donnent les bases pour la catégorisation sociale étant donné que:

- a. On catégorise les autres à partir des traits tels que le sexe, l'ethnicité, la manière de parler, etc.
- b. On attribue un ensemble de traits à tous les membres d'un groupe et on suppose que ceux qui appartiennent au même groupe sont égaux entre eux mais différents des membres d'autres groupes, et
- c. Les traits que l'on attribue au groupe sont transférés à chaque individu membre du groupe.

Cette observation nous permet de comprendre les processus de généralisation sur les caractéristiques d'autres groupes et du propre.

Selon Fant (1997), les valeurs et les stéréotypes sont des éléments constants pour définir l'identité culturelle. Ce sont des éléments constitutifs de l'identité de groupe parce que c'est à partir des stéréotypes que l'on affirme, on modifie et on négocie l'identité. Le concept d'identité est un concept clé pour définir la culture étant donné qu'elle fait référence à tout groupe cohésif qui se donne une identité à lui même.

La méthodologie de travail

Pour cette recherche nous avons utilisé l'enquête intraculturelle, c'est-à-dire, celle qui est réalisée à l'intérieur d'une culture déterminée par un membre de la même culture. Nous partons du supposé que l'enquête sur des croyances stéréotypées peut servir comme une prise de conscience de stéréotypes existants mais qui ne sont pas pris en compte.

Les enquêtes ont été anonymes dans le but de donner plus de confiance et de liberté pour pouvoir exprimer des idées qui pourraient être définies comme préjudiciables car elles n'ont pas de fondements empiriques. Dans ce point nous suivons Harding (1968) qui fait la différence entre le stéréotype comme une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et à ses membres; tandis que le préjudice fait référence à l'attitude adoptée envers les membres du groupe en question où il y a une tendance à une évaluation négative et injustifiable. Nous sommes d'accord avec l'auteur en ce que la position qu'un agent individuel (l'étudiant dans notre cas) adopte

sa conduite, l'organise par rapport à un objet donné (la culture avec laquelle est en rapport la langue étudiée) et la modifie (l'interprétation d'un texte dans notre cas).

Les trois premières questions concernent directement le savoir préalable de la langue étrangère en question (anglais ou français). Il est important de savoir s'ils ont eu un contact avec la langue pour savoir si les images qu'ils ont de la langue/culture étrangère sont "contaminées" par un apprentissage ou une expérience préalable.

Les questions 4 et 5 font référence surtout à l'imaginaire collectif, les questions suivantes mènent progressivement vers une interprétation plus personnelle du monde qui renferme la langue étrangère étudiée, elles tendent vers un « dire individuel et collectif: deux faces de l'imaginaire qui ne peuvent pas être dissociées et qui s'impliquent mutuellement » (Castoriadis 1995: 34)

Les données

Les données ont été tirées de 94 enquêtes réalisées aux étudiants de lecture en anglais langue étrangère et 52 étudiants de français.

Dans cette première étape nous nous sommes centrées sur quatre questions, à savoir:

1. Pourquoi avez-vous choisi le français/anglais comme langue étrangère?
2. Avec quel/s pays reliez-vous cette langue?
3. Quelles images/idées avez-vous de cette/ces culture/s, de ce/ces pays, des habitants?
4. Pour vous, quels sont les mots qui définissent le mieux le ou les pays où on parle la langue que vous avez choisie?

Comme réponse à la première question dans le cas de l'anglais la plupart a justifié le choix par le fait de le considérer une langue universelle, plus familière grâce à l'exposition qu'ils ont à cette langue à travers le cinéma, les séries de télévision, la musique; ils ont ajouté en plus que c'est une langue qui a du prestige, que c'est très utile.

En ce qui concerne le français, une grande majorité le choisit parce qu'ils considèrent que cette langue va leur permettre l'accès à la bibliographie de la spécialité qui n'existe pas en espagnol ou parce qu'ils préfèrent la lecture directement en langue originale. Il faut signaler aussi que les étudiants de la Faculté de psychologie choisissent le français pour pouvoir lire Lacan sans passer par la traduction étant donné qu'ils ont une orientation plutôt psychanalytique. Quelques étudiants ont répondu avoir fait le choix parce qu'ils aiment la langue ou parce qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de l'étudier auparavant.

En ce qui concerne les pays avec lesquels les étudiants relient la langue étudiée, dans le cas de l'anglais, ils ont indiqué le Royaume Uni et les États Unis, les valorisations données ont été en général positives et en rapport avec des concepts tels que: progrès technologique, économique et culturel, richesse, développement, production de savoir.

On a vu aussi beaucoup de réponses qui relient ces pays anglophones avec des concepts tels que mondialisation, capitalisme, conservatisme, individualisme, surconsommation, impérialisme, égocentrisme, autoritarisme, hégémonie, ces valorisations sont plutôt négatives. Il est important de remarquer que dans le cas de l'anglais la plupart des étudiants parlent d'une langue véhiculaire à partir de laquelle ils auront accès au matériel produit dans n'importe quelle autre langue et on reconnaît l'anglais comme un outil nécessaire et fondamental pour l'actualisation bibliographique.

Dans le cas du français, on a signalé dans tous les cas la France, pourtant quelques étudiants ont mentionné le Canada, des pays d'Afrique (sans définir lesquels mais en faisant référence aux anciennes colonies françaises), un seul étudiant a indiqué la Suisse et la Belgique et trois étudiants ont signalé l'Amérique Latine (on voit ici une constante où les étudiants confondent les départements d'Outre Mer de la France avec les anciennes colonies, en les prenant comme des pays indépendants).

Les valorisations mentionnées ont été en général positives et elles font référence surtout à la France car on a pu trouver des concepts tels que: liberté, révolution, intellectuel, élégance, éducation, grands penseurs, art, respect, esthétique, humanisme, romantisme. Il y a eu ceux qui ont donné directement des noms des auteurs comme Sartre, Foucault ou Lacan.

Quant aux valorisations négatives quelques étudiants ont écrit « discrimination » et « conflits sociaux ».

Il nous semble important de remarquer que la majorité des étudiants qui ont relié le français exclusivement avec la France ont donné comme concept important la philosophie, les intellectuels, l'art, la psychanalyse et la littérature.

Conclusion

Le projet de recherche qui sert de cadre à notre travail se propose d'analyser les problèmes de transfert ou de traduction des références culturelles qui apparaissent dans les différentes classes, or, nous avons observé que dans les cas où la valorisation de la langue a été négative il n'y a pas eu de problèmes pour la compréhension des documents ni pour la construction du sens. Dans cette première étape, on a pu observer que nos étudiants de lecture en langue étrangère prennent la langue comme un outil vide de stéréotypes concernant les cultures porteuses desdites langues, car on travaille exclusivement avec des textes académiques très peu marqués culturellement.

Nous entrons ici dans une autre dimension de la langue comprise comme langue véhiculaire utilisée principalement pour la compréhension des documents authentiques ayant un discours académique et de spécialité.

De cette manière nous sommes en conditions d'avancer que l'imaginaire social et individuel que les étudiants possèdent par rapport à une culture, à une langue ou à ses locuteurs ne représente pas un obstacle pour la construction du sens dans des textes académiques ou des textes dits de spécialité.

Il resterait alors à analyser ce qui se passe dans les cas où les textes ne sont pas des textes de spécialité, où l'étudiant peut se trouver face à des implicites culturels ou à des réalités différentes des siennes.

Annexe:

Enquête

Pourquoi avez-vous choisi le français/anglais comme langue étrangère?

Avez-vous des connaissances préalables sur la langue choisie? Si votre réponse est affirmative, précisez votre niveau et vos compétences.

Vous parlez, écrivez, lisez ou comprenez d'autres langues étrangères? Si oui, lesquelles?

Avec quel/s pays reliez-vous cette langue?

Quelles images/idées avez-vous de cette/ces culture/s, de ce/ces pays, des habitants?

Avez-vous eu l'occasion de connaître le/les pays signalé/s? Quelle idée/image de pays, de culture avez-vous pu tirer de votre expérience?

En quelle circonstance pensez-vous pouvoir employer les connaissances acquises pour la lecture des textes en anglais/français?

Pour vous, quels sont les mots qui définissent le mieux le ou les pays où on parle la langue que vous avez choisie?

Bibliographie

- Amossy, R. y A. Herschberg Pierrot 2001. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Canagarajah A.S. 2006 "Negotiating the local in English as a Lingua Franca". *Annual Review of Applied Linguistics* Georgetown University/Lancaster University: Editorial Board, pp. 197-218.
- Castoriadis, C. 1995. "La democracia como procedimiento y como régimen". In : *Leviatán*, No. 62, Madrid.
- Cuche, D. 2010. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Fant, L. 1997. The stereotypical response of intercultural interactants. In: C.C. Barfoot (ed.), *Beyond Pug's Tour. National and Ethnic Stereotyping in Theory and Literary Practice*. Amsterdam/Atlanta GA: Rodopi B.V. p. 475-494.
- Gentile, A. M. 2003. Les gallicismes dans le discours de la psychanalyse en langue espagnole : essai de description socioterminologique. In: *Cuadernos de Lenguas Modernas*, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, año 4, n° 4. p. 109-155
- Hewstone, M. and Giles, H. 1986. "Social Groups and Social Stereotypes". In: N. Coupland y A. Jaworski, (comp.). *Sociolinguistics*. Londres: Macmillan Press Ltd, p. 283-298.
- Hurtado Albir, A. 2001. *Traducción y Traductología*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Macrae, N., Stangor, C. and Hewstone, M. (Comp). 1996. *Stereotypes and Stereotyping*. New York: The Guilford Press.
- Newmark, P. 1992. *Manual de traducción*, Madrid: Cátedra.
- Spencer-Oatey, H (ed) 2000. *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk Across Languages*. New York & London: Continuum.



Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

Gerflint, France

sophie.aubin@uv.es

Reçu le 27-10-2015 / Évalué le 02-11-2015 / Accepté le 24-11-2015

La pensée est une activité spécifique de l'esprit humain qui, comme toute activité de l'esprit, se déploie dans la sphère du langage, de la logique et de la conscience, tout en comportant, comme toute activité de l'esprit, des processus sub-linguistiques, sub-conscients, sub- ou méta-logiques. (Morin, E. 1986 : 182).

Nos consciences sont sous-développées. Elles pourraient atteindre des niveaux d'élucidation, de complexité supérieure, mieux contrôler nos actes, nos conduites, nos pensées nous aide à dialoguer avec nos idées. Mais elles pourraient aussi subir régressions et perversions. (Morin, E. 2001 : 341).

Résumé

Entreprendre une réflexion sur la « pensée didactique » en général et en didactique des langues-cultures en particulier est une démarche ambitieuse. Comment prétendre en effet vouloir enrichir une pensée déjà débordante de multiples richesses accumulées pendant des siècles ? Poursuivant cependant vaillamment dans cette voie, l'importance d'une formation consciente et continue de la pensée didactique s'impose clairement, d'autant plus que le moteur qui entraîne et mobilise la pensée didactique actuelle tourne souvent en définitive autour d'un nombre réduit d'idées-clés plus ou moins arrêtées: innovation, nouvelles technologies, *Cadre européen*. La création d'espaces éditoriaux consacrés à l'expression de la pensée didactique et scientifique comme celui du troisième numéro de la revue *Synergies Argentine* est l'occasion de rassembler et de rappeler quelques pensées fondamentales pour l'enseignement-apprentissage de la communication en français langue vivante et internationale.

Mots-clés : pensée complexe, conscience, musique, pensée scientifique, relectures

Breves pensamientos didácticos

Resumen

La reflexión sobre el “pensamiento didáctico” en general y sobre la didáctica de las lenguas-culturas en particular constituye sin duda una empresa ambiciosa. De hecho, ¿cómo se podría enriquecer un pensamiento que ya desborda de una riqueza múltiple

acumulada durante siglos? Sin embargo, avanzando valientemente en esta vía, se impone claramente la importancia de una formación consciente y continua del pensamiento didáctico, tanto más cuanto que a menudo el motor que moviliza y empuja el pensamiento didáctico actual gira en definitiva en torno a un reducido número de ideas clave, más o menos establecidas: innovación, nuevas tecnologías, *Marco europeo*. La creación de espacios editoriales consagrados a la expresión del pensamiento didáctico y científico, como el que ofrece el tercer número de la revista *Synergies Argentine*, proporciona la ocasión de reunir y de recordar algunos pensamientos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación en francés, lengua viva e internacional.

Palabras clave : pensamiento complejo, conciencia, música, pensamiento científico, relecturas

Brief thoughts on didactic thinking

Abstract

A reflection on “didactic thinking” in general and on didactics of languages-cultures in particular is, no doubt, an ambitious task. In fact, how could one intend to improve a thinking which has already received through centuries such richness? Nevertheless, bravely following this path, the importance of forming the didactic thinking in a continuous and conscious manner becomes a clear necessity, particularly when considering that the motor that sets in motion and activates the current didactic thinking is often based on a reduced number of key ideas, more or less established: innovation, new technologies and the *Common European Framework*. The creation of published sections dedicated to didactic and scientific thinking, such as the one offered in n°. 3 of *Synergies Argentine*, is the occasion to gather and remember some of the crucial thinking for the teaching and learning of communication in French, an international language very much alive.

Keywords: complex thinking, consciousness, music, scientific thinking, rereading

Omniprésence de la pensée didactique

Nous pouvons considérer que la « Pensée didactique » renvoie à toute pensée non exprimée ou exprimée oralement ou par écrit qui vise à instruire un ou plusieurs auditeurs et interlocuteurs. Cette Pensée dépasse allègrement les seuls domaines de l'Éducation, de la pédagogie générale, de la didactique des disciplines, de la didactique des langues-cultures : elle s'étend constamment et à divers degrés sur des terrains de communication aux genres de discours, registres de langue et environnements complètement différents : la langue quotidienne d'une part, le discours scientifique d'autre part.

a. Langue quotidienne et pensée didactique

La pensée didactique est inhérente à de nombreux actes de communication de la vie quotidienne, que celle-ci soit d'ordre privé ou professionnel, de tout sujet écoutant, parlant et communiquant : expliquer, répéter, démontrer, exemplifier, renseigner, informer, rappeler, récapituler, faire un bilan, etc. rythment et jalonnent toute notre vie langagière, quelle que soit la langue-culture vivante dans laquelle nous communiquons. Notons que le fait de prendre en compte cette pensée, cet art populaire de l'instruction, ce partage naturel des connaissances dans les contenus d'enseignement-apprentissage prépare les étudiants et apprenants de toute langue, quel que soit son statut, à des usages de cette langue particulièrement stratégiques et constructifs pour leur avenir.

b. Discours scientifique et pensée didactique

Il est humainement impossible d'exprimer la moindre pensée scientifique pertinente en sciences humaines et espérons-le dans toute science (surtout si le chercheur a le loisir de s'exprimer directement et sans traduction¹ dans la langue qu'il souhaite) si cette pensée scientifique est dépourvue de *pensée didactique*. Celle-ci est indissociable du discours scientifique. Jacques Cortès nous rappelait en 2013 combien en linguistique générale par exemple, la construction de la pensée didactique et la construction de la pensée scientifique sont reliées et doivent être aujourd'hui valorisées dans les systèmes d'évaluation d'une manière équilibrée:

Bréal fut un Enseignant (et la majuscule est là pour souligner la noblesse de cette qualité), Saussure, Meillet et Bally furent des Enseignants, et j'ajouterai volontiers à ces noms ceux de Vendryès, Frei, Bachelard, Guillaume, Tesnière, Brunot, Gougenheim, Benveniste, Chevalier, Peytard, Rivenc, Galisson, Coste, Porcher, Cuq. Je souligne ce point car il est patent que de nos jours, le terme enseignant et surtout les prérogatives attachées à la fonction ainsi dénommée, sont relativement secondaires dans l'évaluation du profil scientifique d'un candidat. C'est là un travers que l'on trouve assez rarement chez les plus grands linguistes du temps passé, qui, non seulement vécurent la transmission des connaissances et la formation de leur disciple à l'esprit scientifique comme un sacerdoce, mais qui puisèrent même dans cette transmission l'occasion d'analyser et de présenter de plus en plus élégamment, précisément et solidement l'état toujours transitoire de leur réflexion. Les trois cours successifs de Ferdinand de Saussure en administrent la preuve évidente. (Cortès, 2013 : 32-33).

La prise de conscience du rapport entre pensée scientifique et pensée didactique fait théoriquement partie de la formation basique des didacticiens en langue et des jeunes chercheurs. Il est important de souligner ici et sans attendre que la formulation

de ces *brèves pensées didactiques* ne fait qu'entrebâiller la fenêtre qui donne sur la pensée complexe en didactique des langues-cultures, domaine qui englobe l'art de la communication humaine à l'aide de ses multiples systèmes linguistiques qui se croisent souvent au cours de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures et de leurs traductions et, notamment, la faculté des enseignants de contribuer à former, structurer différentes manières d'exprimer la pensée de leurs apprenants (leur propre pensée) le plus correctement possible dans une autre langue en cours de familiarisation. Toute personne concernée ou intéressée peut se reporter en particulier à *La méthode* d'Edgar Morin. Ils trouveront par exemple une distinction entre « méthode » et « méthodologie » qui pourrait être très utile pour repenser les méthodes en didactique des langues et des cultures :

Faut-il rappeler ici que le mot « méthode » ne signifie nullement « méthodologie » ? Les méthodologies sont des guides a priori qui programment les recherches, alors que la méthode qui se dégage dans notre cheminement sera une aide à la stratégie (laquelle comprendra utilement, certes, des segments programmés, c'est-à-dire « méthodologiques » mais comportera nécessairement de la découverte et de l'innovation). Le but de la méthode, ici, est d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes. (Morin, 1986 : 27).

La formation de l'esprit didactique a besoin non seulement d'une Pensée scientifique et didactique solide mais aussi d'une Pensée éditoriale à la fois mondiale et locale bien élaborée et effectivement réalisée.

c. Création d'espaces d'expression et de diffusion de la pensée didactique et scientifique

En 2013-2014, pour son troisième numéro, la Rédaction de la revue *Synergies Argentine* lançait un appel à contributions aux chercheurs francophones argentins et latino-américains. Ce projet éditorial, ouvert à tout auteur évoluant dans la problématique proposée, aménageait un lieu d'expression de la pensée scientifique francophone² portant explicitement sur la *pensée didactique* dans le domaine de l'enseignement des langues et de la langue-culture française.

Que cette *pensée didactique* soit considérée en synchronie ou en diachronie, de façon globale, la pensée didactique, ou qu'il s'agisse d'une pensée didactique particulière nourrie par les caractéristiques d'une situation d'enseignement-apprentissage dans une communauté éducative donnée, dans une classe, un groupe, chez un apprenant, la démarche initiale qui consiste à lancer un appel à contributions intitulé *La pensée didactique en Argentine/Amérique latine. État des lieux et évolution (dans le temps*

et dans l'espace) revient à créer³, dans le sillage de la grande *entreprise*⁴ menée par Edgar Morin⁵, un espace ouvert d'expression de *pensées didactiques*, des conditions favorables pour « penser l'humain » :

En fait, le principe de réduction et celui de disjonction qui ont régné dans les sciences y compris humaines (devenues ainsi inhumaines) empêchent de penser l'humain. (Morin, 2001 :10).

Le vaste espace éditorial mondial constitué par le *Réseau des revues Synergies du GERFLINT* au service de l'expression scientifique en Sciences Humaines et Sociales garantit que l'expression de cette pensée publiée dans la revue *Synergies Argentine* dans ce cas soit largement diffusée dans la communauté scientifique et éducative francophone internationale, grâce à l'accessibilité sans frontières ni barrières à la totalité des articles. Précisons toutefois que nous sommes bien consciente que c'est le privilège de ceux qui ont la chance de vivre loin des guerres et de la misère, dans des conditions d'accès satisfaisant à l'éducation et aux meilleures technologies numériques de notre temps⁶.

La moindre réflexion, aussi rapide soit-elle sur la *pensée didactique* entraîne donc le penseur à envisager à la fois toute l'humanité et tous les humains, à *penser l'humain*. Parmi les nombreuses dimensions de la conscience didactique que l'on peut développer dans le domaine de l'enseignement des langues-cultures, nous allons mettre en relief trois mouvements de pensée qui nous paraissent fondamentaux et nécessaires pour la progression globale de la Pensée didactique d'aujourd'hui.

Trois mouvements de Pensée didactique

1. Une pensée complexe

La pensée didactique pour l'éducation ne peut être que complexe selon la *Voie* qui nous est indiquée par Edgar Morin (2012 : 239-268) pour repenser et faire évoluer les systèmes éducatifs. Dans le cas de l'enseignement des langues et de la langue française, cette pensée est singulière et à plus d'un titre.

a. Pensée préformée et restructurée

L'apprenant adolescent ou adulte qui aborde une nouvelle langue a déjà fortement forgé l'expression de sa pensée dans sa langue première ou dans d'autres langues apprises. Il éprouve souvent logiquement des difficultés lorsqu'il essaie de bien exprimer sa pensée pour lui si claire au départ dans son esprit, au moyen d'une autre langue que la sienne mais avec des moyens linguistiques forcément encore limités. Il obtient une expression relativement exacte de sa pensée, parfois plus ou moins volontairement réduite voire déguisée afin de privilégier la correction grammaticale de la langue. Cette

communication bien particulière, fondée sur la patience et l'idée de progression vers la maîtrise de la langue étudiée est une source d'alimentation de la pensée didactique de l'enseignant qui l'écoute et le suit.

b. Pensée contrastive

Sur le chemin de la maîtrise d'une langue pour communiquer, pensée intérieure et pensée extériorisée sont mobilisées par les multiples différences et ressemblances entre les divers systèmes linguistiques en présence, appris ou en cours d'apprentissage, entraînant une activité mentale sans cesse naturellement tournée vers les comparaisons et traductions intérieures. Que l'enseignant favorise, limite ou « interdise » la traduction, il existe une pensée intérieure occupée par une activité intense de traduction et recherche d'équivalences.

c. Pensée plurielle

Dans une « classe de langue », coexistent et de plus en plus de nos jours où la mobilité des personnes et des familles est croissante, plusieurs langues et cultures donc plusieurs manières d'exprimer sa pensée. L'enseignant doit automatiquement jongler avec une variété de modes d'expression de la pensée au sein de sa classe et ne pas tomber dans l'erreur d'une tendance à une simplification artificielle, une réduction fondée sur une pensée unique correspondant exclusivement à une langue unique, celle qu'il s'évertue à enseigner. Sa pensée didactique, sans cesse repensée, cultive la capacité de ses apprenants à atteindre l'objectif suprême et rêvé de penser directement dans la langue étudiée.

2. Une pensée libre

Tout enseignant motivé possède au départ et tout au long de sa vie professionnelle une pensée didactique particulièrement riche et vivante. Cette énergie doit cependant logiquement être marquée par la modestie et la Mémoire historique puisque la probabilité pour avancer une idée, une démarche, une approche, une théorie, une pratique, une critique qui soit véritablement originale, dépourvue de toute paternité, toute filiation et n'ait pas déjà existé sous une forme ou une autre est plutôt faible pour ne pas dire nulle. Il suffit, pour s'en convaincre de lire et relire par exemple les travaux de Jacques Cortès (1981) ou de Claude Germain (1993).

a. Pensée didactique individuelle

L'enseignant d'aujourd'hui peut-il toujours exprimer pleinement et librement sa pensée didactique ? Cette liberté ne s'exerce-t-elle pas encore de façon variable en fonction des contextes professionnels rencontrés ? Il y a là très certainement au

quotidien une grande fuite d'idées qui mériterait d'être retenue, discutée. Pensons à ceux qui suivent des coordinations et directions dotées d'une pensée didactique très arrêtée, nourrie d'idées très claires, connues, immuables mais inadaptées : obligation d'utiliser un manuel qui ne convient pas, impossibilité d'introduire des nouveautés, etc.

b. Pensée didactique collective et internationale

Force est de reconnaître que de nos jours, la plupart des réflexions didactiques locales et internationales tournent et retournent autour de deux axes qui se recoupent et qui régissent les démarches présentées comme novatrices, de deux préoccupations, deux critères de qualité de tout enseignement-apprentissage langagier, de tout projet élaboré, approuvé et financé dans ce domaine :

- la bonne compréhension et fidèle application du *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* à tous les niveaux, à tous les âges de la vie et dans tous les environnements et classes de langue du monde, y compris les évaluations et certifications officielles ;
- le bon et véritable usage, par les enseignants, des dernières nouvelles technologies numériques.

Aussi surprenant et paradoxal que cela puisse paraître, certains travaux publiés par le *Conseil de l'Europe* et surtout le plus utilisé et le plus connu mondialement (*Un cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001) sont aujourd'hui largement victimes de leur succès mondial puisqu'ils occupent désormais toutes les directions de la pensée didactique du plus grand nombre d'acteurs, de décideurs et d'intervenants d'Europe et d'ailleurs dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères et empêchent les jeunes chercheurs notamment, quel que soit leur orientation de concevoir un renouvellement de la pensée didactique capable d'aborder avec la distance nécessaire la diversité et la force des mouvements de pensée didactique qui nous ont précédés et dont nous sommes les héritiers, sources de toutes les continuités et critiques constructives possibles. Il n'est pas exagéré de penser que dans la pensée de certains étudiants et jeunes professeurs de « FLE », le véritable point de départ de la didactique des langues et de sa légitimité situe à la parution du *Cadre* en 2001, celui-ci étant non seulement un document de référence mais aussi une carte d'identité qui ouvre ou ferment toutes les portes des niveaux de langue. Les auteurs du *Cadre* avaient pourtant bien précisé leur démarche afin d'éviter toute dérive :

Il faut toutefois clarifier une fois encore le rôle du Cadre de référence eu égard à l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement des langues. En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le Cadre de référence se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques

actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques. (p. 21, ch. 2).

Malgré cette clarification, force est de constater que chercheurs en didactiques des langues d'Europe, chercheurs d'autres continents et auteurs de méthodes se sentent très souvent obligés de justifier automatiquement la moindre démarche par rapport au *Cadre* et que celui-ci est intégré dans les programmes officiels. L'hypothèse selon laquelle il existerait aujourd'hui, de façon généralisée dans le monde, une relation de cause à effet plus ou moins consciente entre, d'une part, un manque d'originalité, une faible prise de risque, une certaine amnésie méthodologique, et d'autre part, une volonté d'ajustement parfait aux contenus du *Cadre* après une quinzaine d'années de mise en place n'est pas à écarter si la première pensée didactique est de ce situer dans un document et de s'y tenir sans avoir, avant tout, exploré ses propres chemins et découvertes.

Il va sans dire que tout enseignant présentant un projet didactique cohérent ne se situant pas d'emblée dans un *guide*, un *cadre*, un *socle*, un *programme*, un *curriculum* officiellement préétablie et portant le sceau des plus grandes institutions devrait pouvoir obtenir tout le soutien et les encouragements nécessaires pour mener à bien ses objectifs et vérifier ses hypothèses, de manière à ce que sa pensée didactique puisse non seulement exister mais aussi s'exprimer et porter éventuellement ses fruits sans réductions préalables.

Naturellement, au rythme de l'acquisition de l'expérience de chacun et en fonction de la nature de cette expérience, l'intensité de la pensée didactique croît chez certains enseignants, pendant qu'elle décroît ou s'estompe au fil du temps chez d'autres. Il est important de réussir à assurer chez les étudiants en didactique des langues et jeunes professeurs un bon renouvellement de la pensée didactique collective reliée à la pensée didactique individuelle, afin d'éviter de creuser, chez les apprenants, déséquilibres et inégalités.

3. Une pensée musicale

S'il existe bien un domaine de la didactique des langues-cultures où la pensée reste toujours à un niveau de *complexité inférieure*, à l'opposé de la *complexité supérieure* recherchée, c'est à notre sens celui de la pensée musicale. La conscience linguistique, grammaticale, lexicale dans l'enseignement-apprentissage de toute langue est bien

ancrée dans tous les esprits alors que la conscience, la connaissance et l'acquisition du système rythmique, mélodique et sonore de la langue-culture enseignée et étudiée dès le début de l'apprentissage et tout au long de celui-ci occupe une place réduite ou n'existe pas au-delà de la phonétique appliquée. Le statut inconnu non identifié de la musique de la langue apprise ne concerne pas uniquement la perception du français mais toutes les langues apprises : rares sont les apprenants conscients de maîtriser un système musical lorsqu'ils parlent une langue, même leur langue maternelle.

Que ce soit au début des années 90⁷, lorsque nous avons commencé à penser la nécessité incontournable d'enseigner avant tout, consciemment et explicitement un système musical, la musique de la langue, la musique du français par exemple, en relation logiquement interdisciplinaire avec tous les apprentissages musicaux de la communication humaine ou que ce soit en 2015, l'ancrage de la phonétique appliquée à l'enseignement des langues étrangères (méthode articulatoire, Alphabet phonétique, oppositions phonologiques) est généralement ce qui prévaut⁸. Cette assimilation phonétique imposée à la musique de la langue parlée contribue toujours à ce que les pensées didactiques de nature musicale pour l'enseignement du français soient exclusivement et spontanément reliées à l'exploitation didactique de la chanson française.

Nous pouvons alors considérer qu'il existe, pour les enseignements des éléments musicaux de la langue-culture un triple cloisonnement :

- a. l'ensemble des éléments musicaux de la langue et activités d'apprentissage est fixé et figé sous l'appellation « Phonétique »
- b. les approches musicales, poétiques, artistiques au sein même de la didactique du français sont isolées et en minorité,
- c. elles sont peu souvent mises en relation transversales avec les pédagogies musicales, instrumentales, avec la didactique du chant et la musicologie.

La pensée musicale en didactique est fondamentale et ne peut être dissociée de l'éducation et de la formation de tout être communicant⁹, seule possibilité d'accéder à la maîtrise véritable des langues dans toutes leurs dimensions communicatives orales et écrites¹⁰.

Pour une pensée philosophique

Arrivée au terme de ces brèves pensées, nous sommes tentée d'affirmer qu'il existe un manque de pensée philosophique en didactiques des langues-cultures et que cet aspect de la formation des enseignants et des didacticiens a fait et fait défaut. Cette insuffisance est fatalement une conséquence de la disparition progressive ou réduction à leur plus simple expression dans les systèmes éducatifs de matières fondamentales, capables de donner une vision très large et d'englober *dans le temps et dans l'espace* de multiples connaissances : la philosophie, les langues et cultures classiques, la littérature, la musique, les arts plastiques :

Avec la marginalisation de la philosophie et de la littérature, il manque de plus en plus dans l'éducation la possibilité d'affronter les problèmes fondamentaux et globaux de l'individu, du citoyen, de l'être humain. (Morin, 2012 : 253).

D'où l'importance de lire et faire lire les grands linguistes et grands didacticiens qui étaient et sont de grands enseignants, mais étaient et sont également des philosophes du domaine dans lequel leur pensée scientifique évolue¹¹.

Puisse cette brève réflexion sur la Pensée didactique contribuer à rappeler que la didactique des langues-cultures est un terrain d'exercice constant de pensée complexe et de formation des esprits à la fois didactique et scientifique.

Cette invitation très humaine, riche, profonde, scientifique, poétique, affectueuse de la Rédaction de la revue *Synergies Argentine* à nourrir la flamme des pensées didactiques ne saurait prendre fin à la clôture de ce numéro trois : elle reste valable à tout moment et dans tous les pays couverts par les *Revue Synergies du GERFLINT*.

Bibliographie

- Acuña, T., Gentile, A. M. (Coord.) 2012. *De nouvelles voix, de nouvelles écoutes, de nouvelles voies*, *Synergies Argentine*, n°1. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Argentine1/argentine1.html> [consulté le 15 octobre 2015].
- Aubin, S. 1999. « Enseignement de la musique du français : progression ou régression ? ». *Dialogues et Cultures*, n°43, p.115-122, Bruxelles : FIPF.
- Aubin, S. 2008. « Pourquoi enseigner les musiques de langue-culture? ». *Synergies Espagne*, n°1, p. 41-46. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Espagne1/aubin.pdf> [consulté le 15 octobre 2015].
- Aubin, S. 2014. Le concept de « manipulation » en Didactique des Langues-Cultures. In : *Le langage manipulateur. Pourquoi et comment argumenter ?* p. 311-323, Goes, J. et al. (Coord.). Arras : Artois Presses Université.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cortès, J. et al.1983. *Relectures*. Coll. *Essais*. CREDIF/Didier.
- Cortès, J. 1981. « L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues ». *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 59-60, p. 43-63.
- Cortès, J. 2013. « Ferdinand, Charles, Emile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Énonciation ». *Synergies Espagne*, n° 6, p. 21-38.
[En ligne] http://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article1_Cortes.pdf [consulté le 15 octobre 2015]
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Mathos, M-F. 2001. « Pratique réflexive et développement de la pensée didactique ». *Carrefours de l'éducation*, n° 12, p. 126-155.
- Morin, E. 1986. *La méthode.3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. 2001. *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. 2004. « Réforme de la pensée et Éducation au XXIe siècle ». *Synergies Amérique du Nord*, n° 1, p. 73-76. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/AmeriqueduNord1/Reforme.pdf> [consulté le 15 octobre 2015].

Morin, E. 2012. *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Fayard/Pluriel.

Vila, S. 2012. « **Le rôle des manuels de français dans la construction identitaire de l'Argentine (fin du XIX^{ème} siècle, début du XX^{ème} siècle). Une contribution à l'histoire de l'enseignement du français** ». *Synergies Argentine*, n°1, p. 21-29. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Argentine1/vila.pdf> [consulté le 15 octobre 2015].

Notes

1. Privilège partagé par un nombre réduit de scientifiques si l'on songe de nos jours à cette sorte d'obligation de publier en anglais dans de nombreuses disciplines et spécialités. La probabilité pour qu'il y ait appauvrissement de l'expression de la pensée didactique chez un chercheur contraint de partager sa pensée scientifique dans une langue qui n'est pas la sienne ou qu'il maîtrise mal est grande. On peut également supposer que l'obligation de recourir à une traduction en anglais des résultats de recherches entraîne une érosion variable selon la qualité de la traduction de la richesse de l'expression de la pensée didactique et scientifique originale du chercheur.

2. Comme tous les appels à contributions lancés par le GERFLINT et ses Partenaires de Coopération Scientifique (rédacteurs en chef).

3. Action régulièrement menée par toute équipe d'une revue *Synergies du GERFLINT*, que cet appel porte sur une thématique ou qu'il soit permanent : <http://gerflint.fr/information> [consulté le 15 octobre 2015].

4. *Mon entreprise est conçue comme intégration réflexive des divers avoirs concernant l'être humain. Il s'agit non pas de les additionner, mais de les relier, de les articuler et de les interpréter. Elle n'a pas pour intention de limiter la connaissance de l'humain aux seules sciences. Elle considère littérature, poésie et arts non seulement comme moyen d'expression esthétique mais aussi comme moyens de connaissance* (Morin, 2001 : 11-12).

5. Président d'Honneur du GERFLINT

6. La transformation, depuis les années 2000, du paysage éditorial scientifique international vers l'accès libre et gratuit aux publications scientifiques ne doit pas faire oublier la fracture numérique qui sévit dans tous les domaines. L'accès à Internet ne concerne en réalité qu'une minorité de personnes, la majorité étant plongée dans l'inaccessibilité ou l'impossibilité de lire, étudier et travailler dans des conditions optimales : *Elle [la fracture numérique] désigne le fossé entre ceux qui utilisent les potentialités des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour leurs besoins personnels ou professionnels et ceux qui ne sont pas en état de les exploiter faute de pouvoir accéder aux équipements ou faute de compétences*. Définition extraite du site de « La documentation française » :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/internet-monde/fracture-numerique.shtml> [consulté le 06 octobre 2015].

7. Aubin, S. 1990. *L'Association Langue-Musique en Didactique des Langues étrangères*. Mémoire de DEA, Université de Rouen.

8. Voir par exemple : Abry, D., Chalaron, M.L. 2010. *Les 500 exercices de phonétique*. Niveau A1/A2. Paris : Hachette FLE.

9. Expression chère à Petar Guberina, extraite du titre de l'ouvrage *La langue et l'être communicant. Hommage à Julio Murillo*, Mons : Éditions du CIPA, 2010.

10. Ce qui revient à réaffirmer une des idées maîtresses que nous défendons il y a bientôt vingt ans dans la thèse dirigée par Jacques Cortès intitulée *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. 1996 : Université de Rouen ; 1997 : Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

11. Voir les invitations à diverses relectures régulièrement lancées par le GERFLINT pour découvrir et redécouvrir la Pensée de Charles Bally par exemple : *Charles Bally : Moteur de Recherches en Sciences du langage*, Aubin, S. (coord.). 2013, *Synergies Espagne*, n° 6, ou la Pensée de Louis Porcher (À paraître) dans le n° 10 de la revue *Synergies Europe*.

Les nations à l'épreuve des identités



Ali Kazwini-Housseini

Université de Rouen-Normandie Université, France

ali.kazwini-housseini@univ-rouen.fr

Reçu le 27-10-2015 / Évalué le 04-11-2015 / Accepté le 25-11-2015

« J'ai la faiblesse de compter l'intérêt de l'humanité pour quelque chose. Je suis homme avant d'être Français, Anglais ou Russe, et s'il y avait opposition entre l'intérêt étroit de nationalisme et l'immense intérêt du genre humain, je dirais, comme Barnave : Périsse ma nation pourvu que l'humanité triomphe ! Mais c'est là un saint blasphème que l'homme d'état n'a heureusement jamais à prononcer » :

Alphonse de Lamartine, 1840, *Vues, Discours et Articles sur la Question d'Orient*, Paris : Charles Gosselin Libraire, Furne et C^e, Libraires, p. 94.

Résumé

Le présent article s'inscrit dans une problématique résolument d'actualité en lien avec l'émergence de composantes identitaires voire d'identités nouvelles à l'épreuve desquelles est soumis le concept de *nation*, dans ses diverses interprétations. Véritables modèles mais sans cesse remis en question, des pays comme l'Argentine (préférence ou non pour une immigration dite « blanche »), les Etats-Unis (*melting pot versus Anglo-conformity*) ou encore le Liban (prépondérance de la *communauté confessionnelle* par rapport à l'Etat), sont pris ici pour exemples. Ceux-ci offrent des configurations -modèles de société- susceptibles d'interroger celles d'autres nations, plus ou moins récentes, en proie aux repositionnements communautaires, ethniques et religieux, en somme identitaires. Dans un tel contexte, cette « polarisation » ou dichotomie *nation/ identité(s)* prend tout son sens.

Mots-clés : nation, identité, ethnicité, acculturation, communauté

Las naciones bajo la prueba de las identidades

Resumen

El presente artículo se inscribe en una problemática de gran actualidad vinculada con el surgimiento de componentes identitarios, incluso de identidades nuevas, que ponen a prueba el concepto de *nación* en sus diversas interpretaciones. Se toman aquí como ejemplos modelos concretos aunque cuestionados incesantemente, a saber países

como la Argentina (preferencia o no por una inmigración denominada “blanca”), los Estados Unidos (*melting pot* versus *Anglo-conformity*) o el Líbano (preponderancia de la *comunidad confesional* respecto del Estado). Estos ofrecen configuraciones - modelos de sociedad- capaces de interrogar las configuraciones de otras naciones, más o menos recientes, sometidas a reposicionamientos comunitarios, étnicos y religiosos, es decir identitarios. En tal contexto, esta “polarización” o dicotomía *nación/identidad(es)* adquiere todo su sentido.

Palabras clave: nación, identidad, etnicidad, aculturación, comunidad

Nations under the test of identities

Abstract

This article is resolutely a topical issue related to the emergence of identity components or even new identities, which put the concept of *nation* to the test in its different interpretations. True models but constantly questioned, countries such as Argentina (preference or not for a so-called “white” immigration), United States of America (*melting pot* versus *Anglo-conformity*) or Lebanon (supremacy of the faith community over state) are taken here as examples. They give configurations - society models - likely to question those of other nations, more or less recent, and which experience repositioning in terms of community, ethnicity and religion, that is to say identity. In such a context, these “polarization” or dichotomy nation / identity (ies) does make sense.

Keywords: nation, identity, ethnicity, acculturation, community

Nation : pour une définition qui se veut « universelle »

En 1882, Ernest Renan (Tremblay : 2010 : 50) définit la nation comme une « âme ». Il ajoute (*Ibid.*) que « Deux choses la constituent. [...] L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu. ». Ainsi, explique-t-il (*Ibid.*) que la nation est comme l'individu, c'est l'aboutissement « d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements. Le culte des ancêtres est de tous le plus légitime ; les ancêtres nous ont faits ce que nous sommes. Un passé héroïque, des grands hommes, de la gloire [...], voilà le capital social sur lequel on assied une idée nationale. Avoir des gloires communes dans le passé, une volonté commune dans le présent ; avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore, voilà les conditions essentielles pour être un peuple. ».

Pour Renan (*Ibid.* : 51) une nation est par conséquent « *une grande solidarité, constituée par le sentiment des sacrifices qu'on a faits et de ceux qu'on est disposé à faire encore. Elle suppose un passé ; elle se résume pourtant dans le présent par un fait tangible : le consentement, le désir clairement exprimé de continuer la vie commune. [...] Oh ! je le sais, cela est moins métaphysique que le droit divin, moins brutal que le droit prétendu historique.* ». Il soutient (*Ibid.* : 52) que l'homme ne saurait être « *esclave ni de sa race, ni de sa langue, ni de sa religion, ni du cours des fleuves, ni de la direction des chaînes de montagnes. Une grande agrégation d'hommes, saine d'esprit et chaude de cœur, crée une conscience morale qui s'appelle une nation. Tant que cette conscience morale prouve sa force par les sacrifices qu'exige l'abdication de l'individu au profit d'une communauté, elle est légitime, elle a le droit d'exister.* ».

Interprétée de la sorte, la *nation* tend vers le vouloir vivre collectif : c'est la vision française (la supériorité du droit et de la volonté, en d'autres termes, le Contrat social) face à la vision allemande (la prépondérance du fait linguistique, religieux).

Les identités revendiquées ou le « tendon d'Achille » de la *nation*.

Si la polémique identitaire est intimement liée au choix des intérêts politiques d'une nation, le thème de l'*identité* revêt une grande importance pour les citoyens et les débats sous-jacents se poursuivent. Quelles définitions pour *identité* ? Voici quelques extraits de définitions issus d'une sélection de dictionnaires :

- « *Caractère de ce qui dans un être, reste identique, permanent [...]. L'identité culturelle d'un peuple, l'ensemble des traits qui le définissent, tels que sa langue, ses mœurs, ses croyances (Dictionnaire de l'Académie française, neuvième édition, tome 2) ;*
- « *Sentiment ressenti par un individu d'appartenir à tel groupe social, et qui le porte à adopter certains comportements spécifiques* » (*Le Petit Larousse, édition 2015*) ;
- « *Ensemble de traits culturels propres à un groupe ethnique (Langue, religion, art, etc.) qui lui confèrent son individualité ; sentiment d'appartenance d'un individu à ce groupe.* » (*Le Petit Robert, édition 2015*).

A la question *Comment définir l'identité culturelle ?* Katia Haddad (1998 : 73) tente une première réponse en citant Sélim Abou : « *[l'identité culturelle est] «une constellation de plusieurs identifications particulières à autant d'instances culturelles différentes» et dont l'ensemble constitue l'«identité globale».* Au plan national, cette *identité culturelle* admet donc des variantes : [...] *je peux être un Européen français ou un Européen allemand, chacune des identités secondaires (français ou allemand) apportant une variante à l'identité commune qui est l'identité européenne* ».

Et K. Haddad (*Ibid.* : 73) d'ajouter toutefois que cette définition de l'identité culturelle a suscité la polémique « *Car, de même que l'on craint les variantes communautaires sous prétexte qu'elles portent atteinte à l'unité nationale, on craint les variantes culturelles sous prétexte qu'elles mettent en danger l'identité nationale. Il est en effet difficile [...] d'admettre que la pluralité ne fait pas encourir à la nation le danger de l'effritement.* ».

Un autre thème est également en lien direct avec ceux de *nation* et d'*identité*. C'est celui d'*immigration*, tantôt abordé comme à l'origine de l'avènement de grandes nations, tantôt vécu à tort ou à raison comme menace pour les identités respectives de certaines autres. Sélim Abou dans son ouvrage *L'identité culturelle* (qui nous servira ici de principale référence, sinon exclusive du fait de son exhaustivité pour le concept d'*acculturation* notamment et les problèmes qui lui sont liés) évoque la scolarité des enfants d'immigrés. Il explique en effet que leur apprentissage est le même que celui des enfants du pays et qu'ils font « *ainsi, entre l'enfance et l'adolescence, l'apprentissage d'une nouvelle identité sociale et culturelle* » (Abou, 2015 : 250). Mais il ajoute que cette identité n'est pas la même que celle qu'ils ont apprise en famille et au sein de leur collectivité ethnique et que cela les conduit à porter en eux « *deux mondes socio-culturels antagoniques* » et ainsi « *le conflit au plus intime d'eux-mêmes* » (Abou, *Ibid.*). Rappelant la stratégie défensive mise en place par les parents grâce à laquelle leurs enfants pourront s'intégrer, il précise que ce processus, paradoxalement, va engendrer une révolte de ces enfants contre les traditions familiales et les institutions de la collectivité. L'immigrant alors y voit que « *la destruction de son ancien monde est sans doute le prix qu'il doit payer pour que ses enfants soient reconnus dans le nouveau monde.* » Abou pointe là son erreur, celle de prendre « *pour destruction ce qui n'est que métamorphose* » et celle de ses enfants « *qui prennent leur révolte pour un rejet définitif de leur héritage ethno-culturel* ».

Pour réussir leur migration, les enfants de ces immigrés qui ont quitté leur pays d'origine vont rejeter tout ce qui faisait partie de l'ancien monde. (Abou, *Ibid.* : 251). Cependant, comme le précise Abou, cet héritage rejeté est à la fois conservé et métamorphosé et introduit dans la nouvelle société « *une variante normalement destinée à agir comme principe de différenciation, donc de vie et de progrès.* ».

Puis, une fois reconnus par leur pays d'accueil, les enfants d'immigrants reviennent vers « *leur identité ethnique et leur héritage ethno-culturel.* ». Ils se sentent participer à l'œuvre nationale tout en continuant à appartenir à leur groupe ethnique qu'ils mettent en balance avec les autres ethnies. Créant ainsi des clichés avantageux, ils parviennent à mettre en avant les « *qualités* » différentielles de leur « *race* », c'est-à-dire de leur groupe ethnique » (Abou, *Ibid.* : 252). De manière inconsciente, ils font vivre de cette façon leur identité ethnique au cœur de la nouvelle culture.

Mais ce qui importe à leurs yeux, c'est de participer à la construction de ce nouveau monde dont ont rêvé leurs parents et à la reconnaissance qui fera de leur différence une partie intégrante de la culture nationale qui se construit. Abou parle d' « acculturation réussie » tout en précisant qu'elle dépend avant tout de « *la qualité de l'accueil que la société réceptrice réserve aux immigrants et à leurs descendants* ».

Argentine et Etats-Unis : un seul objectif, deux modèles

Durant la première moitié du XIX^e siècle, le vaste appel fait par l'Argentine et les États-Unis à toutes les nationalités pour s'installer sur leurs territoires peu peuplés permettait aux immigrants de concrétiser leur rêve d'une terre promise. Cependant, comme le dit Sélim Abou (2002 : 253), « *soucieux d'unifier la diversité ethno-culturelle extrême que ne manquerait pas de provoquer l'immigration massive, ces États concurent l'unification selon deux modèles différents : celui de l'assimilation des immigrants et de leurs descendants au fond socio-culturel préexistant - W[hite] A[nglo]-S[axon] P[rotestant] aux États-Unis, ibéro-américain en Argentine - et celui du melting pot ou crisol de razas* » conduisant vers une forme intermédiaire.

Toutefois, 150 ans après cette expérience, les États-Unis ont manifesté « *une force d'intégration remarquable, mais une bien moindre capacité d'acculturation* » alors que pour l'Argentine, c'est l'inverse qui s'est produit (Abou, *Ibid.* : 254). Pointant un retour à l'ethnicité aux États-Unis et invoquant une « babélisation » et une idéologie du pluralisme, Abou ajoute que ces deux éléments peuvent annoncer une « *nouvelle conception de la nation* » et que la coexistence d'ethnies ne sera possible que si la nature de l'ethnicité et ses conditions de dépassement seront prises en compte.

Pour attribuer des valeurs particulières à l'appartenance ethnique, il faut d'abord savoir comment l'immigrant et ses descendants la vivent. Elle est d'abord perçue comme un legs culturel apparenté à un groupe précis. Partant de l'identité minimale pour aller vers d'autres identités, par exemple sociale ou professionnelle, l'individu parvient à son identité globale, « *constellation complexe et mobile de ces identités particulières* » (Abou, *Ibid.*). À l'aide de l'appartenance ethnique, il pense ainsi pouvoir développer son identité globale. Sa conscience d'un legs ethnique se retrouvera chez ses descendants bien que modifiée car ils « *tendent de plus en plus, au contraire, à réinterpréter, selon les schèmes de la culture nouvelle, les traits culturels hérités de leurs parents* » (Abou, *Ibid.*). Les ethnologues tendent à limiter l'appréciation du changement chez un individu à ce premier niveau en se basant sur la présence ou l'absence d'une culture ou d'une autre. Comment, alors, dit Abou, « *saisir le phénomène qualitatif central de la réinterprétation qui, chez les descendants d'immigrés, définit aussi bien un aspect important de leur apport à la culture de la société d'accueil* » (Abou, *Ibid.* : 256).

Le second niveau de l'ethnicité, reposant sur un élément dynamique et relationnel, apparaît lorsque se pose la question de ce qu'est l'identité ethnique chez les descendants d'immigrés qui se souviennent très vaguement des traditions de leurs ancêtres. C'est là qu'intervient le principe de l'organisation sociale dans un contexte de rentabilité. Abou cite la réflexion d'Handlin sur la référence ethnique en tant qu'élément de négociation sur le plan économique, politique et social. De même, il ajoute que Douglass et Lyman étendent cette référence à tous les aspects de l'existence. Afin d'être estimé, reconnu et reconnu des autres, l'individu va modifier le profil de l'identité ethnique pour réussir la négociation. Pour être au plus près de telle ou telle situation sociale, il va en fait adapter son identité et celle de son groupe. Ce dernier peut se diviser en sous-groupes en fonction de certains critères culturels ou faire alliance avec un autre groupe basé avant tout sur la solidarité par rapport à une situation sociale commune (Abou, *Ibid.* : 256-257).

Mais un troisième niveau plus profond est traduit par Handlin par la réaction contre l'anonymat de la société américaine dans laquelle l'individu a du mal à placer une identité différenciée. Abou (*Ibid.* : 258), en citant Douglass et Lyman, explique que le côté ineffable de l'identité ethnique, cette « «qualité spirituelle» ou «essence collective» » serait un moyen pour les descendants d'immigrés de sortir de l'anonymat.

Alors que la culture servirait à défendre le moi face à une situation originelle angoissante, l'ethnie, selon Abou (*Ibid.* : 258-259), serait l'ultime abri contre les angoisses de l'existence. Il précise qu'elle fournit, à travers la famille, « *la sécurité de base indispensable pour affronter le monde extérieur sans s'y aliéner, c'est-à-dire pour s'ouvrir à l'altérité sans perdre son identité, pour accueillir la pluralité sans renoncer à son unité, pour supporter le changement sans perdre la stabilité* ». L'immigrant et ses descendants attendent de la société réceptrice qu'elle garantisse la sauvegarde de ces phénomènes, qu'ils obtiennent la reconnaissance à travers l'estime et l'adoption. L'immigrant qui ressent que la société d'accueil ne pourra pas lui donner cette reconnaissance, fait un retour vers son groupe ethnique alors que son descendant n'y reviendra que lorsqu'il est déçu par la société qui l'accueille (Abou, *Ibid.* : 259-260). Dans un contexte de rencontres de cultures et d'immigration, la culture d'origine permet de renforcer ses mécanismes de défense. Car le but consiste à éviter déstructuration et déculturation du groupe jusqu'à l'insertion de ses membres au sein de la société globale doublée d'une sécurité analogue à celle de leur culture ethnique.

Lorsque les *communautés religieuses* se substituent à la *nation* : l'exemple du Liban

Si l'on prend l'exemple d'un pays comme le Liban (dont la guerre civile a eu pour effet une émigration massive et c'est l'Amérique latine qui comprend aujourd'hui la diaspora la plus importante : plus ou moins 6 millions pour le seul Brésil, soit quasiment le double de la population libanaise), les points de désaccord entre concitoyens relèvent des

lectures contradictoires que font les membres des différentes communautés confessionnelles. Une majorité de chrétiens mettent l'accent sur les origines phéniciennes dont ils se disent les descendants. Bonrepaux (2006 : 65) indique que l'expression « *nos ancêtres les Phéniciens* » dans ce pays n'est pas sans rappeler celle des « *ancêtres gaulois* » en France. Aussi, la question de la conquête arabe au VII^e siècle reste-t-elle à ce jour un problème non résolu : pour les Libanais de confession musulmane, l'expression semble (*Ibid.* : 65) « *inappropriée* » eu égard au fait que le Liban est un territoire arabe. On ne peut ainsi parler en termes de conquête.

La complexité de l'identité libanaise est selon Jihad Nammour (2007 : 57) la conséquence d'une « *négociation entre aux moins trois références culturelles : la communauté confessionnelle (voire plusieurs), la communauté nationale (dont le patrimoine est commun aux groupes qui la composent et découle de leur interaction constante) et la communauté supranationale (arabe, islamique ou occidentale)* ».

Les origines phéniciennes d'un côté et les controverses sur la conquête arabe de l'autre peuvent résumer à elles seules l'hétérogénéité convoquant mythe et réalité historiques au sujet du territoire libanais fût-il d'origine phénicienne ou arabe. Pour J. Nammour (2007 : 53-54), il y a bien une distinction entre la foi, propre à chacun, et l'appartenance obligatoire à une communauté confessionnelle au Liban. Chaque communauté dispose d'une législation propre (des juridictions) en matière de statut personnel. Le marqueur religieux est ainsi maintenu.

Ce clivage identitaire est relaté dans les différents écrits sur ce sujet qui opposent systématiquement les « arabistes » (pour une identité arabe soutenue notamment par les musulmans) aux « libanistes » (soutenant une identité libanaise spécifique dont se réclament essentiellement les chrétiens). Ce grand débat identitaire est très présent avec le Grand Liban de 1920 : les défenseurs d'une identité arabe des Libanais s'opposent à ceux qui mettent en exergue leurs origines phéniciennes.

Le « visage arabe » du Liban synonyme de consensus lors du Pacte national en 1943 n'a fait en réalité qu'accentuer le schisme, s'il en est, comme le relate J. Nammour (2007 : 56), entre d'un côté le « Mouvement national », solidaire des Palestiniens et le « Front libanais », anti Palestine : une opposition farouche exprimée notamment lors des quinze années de guerre civile que le pays a connues. Depuis 1990, le préambule de la Constitution indique sans équivoque, du moins le pense-t-on, que le Liban est « arabe dans son identité et son appartenance ». Sélim Abou (1998 :10) que cite également J. Nammour (2007 : 56-57), indique que cette arabité est certes « *une composante essentielle de l'identité culturelle libanaise* ». Néanmoins, celle-ci « *ne l'épuise pas et ne la définit guère* », poursuit S. Abou (*Ibid.*).

Pour autant, les multiples controverses identitaires peuvent-elles être réduites à cette opposition ? Un « arabiste » ne peut-il pas se prévaloir de l'idée d'un Liban

indépendant faisant figure d'exception dans son environnement arabe ? Ainsi, nous nous sommes posé (Ali Kazwini-Housseini, 2015 : 204) la question suivante : « *ne peut-on pas simplement être pour un Liban « trait d'union » entre Orient et Occident, voire entre Machreq et Maghreb ? Pour nous, la « phénicianité»¹ (ou le « phénicianisme») est à intégrer dans la « libanité» historique. Elle en serait une composante essentielle, voire par certains côtés, la plus extrême ; en ce sens qu'elle s'oppose à l'identité « rivale» prônant l'arabisme. Ce dernier inclurait le soutien à la cause palestinienne et, dans son côté ou, disons, son « opinion» la plus extrême, la désignation sans équivoque du voisin israélien d'«ennemi» extérieur du pays. »*

Par conséquent, cette « libanité » est appelée à évoluer « *pour intégrer [...] différentes composantes : ce visage dit arabe du Liban, ses origines phéniciennes (mais non en tant que seul point d'ancrage, car d'autres civilisations, comme on le sait, lui ont été antérieures au même titre que l'héritage araméen). Aussi, convient-il d'interpréter ce legs comme une appartenance méditerranéenne.* » (A. Kazwini-Housseini, *Ibid.* : 205).

Au Liban, les événements historiques divisent également : le mandat français (de 1920 à 1943) est considéré par une majorité de chrétiens comme un début d'indépendance à l'égard des Ottomans. Pour la majorité des musulmans, on parle plutôt d'une colonisation. De même, les « responsabilités » lors de la guerre civile (de 1975 à 1990) sont sujettes à de nombreuses divisions. Quant au voisin syrien, la classe politique, elle-même issue des différentes communautés religieuses, est également partagée entre amis ou ennemis. La position officielle du gouvernement actuel se veut malgré tout d'une neutralité qui peine à convaincre. Toutes ces divergences ont donné lieu à une minoration de l'enseignement de l'histoire : absence d'une mémoire, d'une histoire, mais également d'un livre d'histoire communs.

Salim Daccache (2014) propose de réformer en profondeur les institutions et d'abandonner la logique confessionnelle. Il s'appuie sur le concept de « libanité » pour réinventer l'identité libanaise. Selon lui, il convient d'abandonner l'idée de la recherche d'une victoire, fut-elle libanaise ou syrienne. Il appelle à édifier un État de droit moderne respectant la diversité et traitant avec objectivité les dimensions éducatives, sociales et politiques.

Pamela Chrabieh (2013)² propose un système socio-politique laïque tout en indiquant qu'« *au Liban, al-'ilmâni (le laïc) est une personne qui n'est pas un homme [...] de religion - clerc, [...] cheikh, etc. Cela ne veut pas dire que al-'ilmāniyya - traduite parfois par «sécularisation» et d'autres fois par «laïcité» - est dissociée de l'appartenance confessionnelle* ».

S'agissant de la laïcité, Ghada El Yafi (2012) indique qu'être laïc n'est pas incompatible avec le fait d'« *avoir un choix politique avec un mouvement d'apparence*

religieuse. Ce choix ne concerne pas le dogme dudit mouvement mais sa conduite politique. ». Selon elle (*Ibid.*), la laïcité « ne signifie pas s'écarter de sa foi ou de sa communauté. Une femme peut porter le voile et être laïque. Un homme de religion n'est pas exclu de la laïcité si sa conduite est citoyenne. ». Ainsi, pour El Yafi (*Ibid.*), « toute personne qui réclame un poste au nom de la confession ou qui distingue politiquement un individu ou un groupe d'individus d'après leur confession » ne saurait être définie comme laïque.

Erik Chiniara (2014)³ indique que « Face à la montée fulgurante de certains courants fanatiques dans la région - dont on voit les conséquences douloureuses aujourd'hui - et en l'absence d'un Etat central fort et d'une gouvernance transparente et équitable, certains au Liban ont cherché à se distinguer en mettant une distance entre eux et les «autres arabes». Faute de mieux, ils ont trouvé refuge au sein de leur communauté religieuse. ».

S'il est aujourd'hui urgent de « réinventer » l'identité libanaise, la solution peut-elle être provenir de l'abandon du choix de la « double négation de deux cultures », pour reprendre l'expression de Georges Naccache⁴? Est-il ainsi possible de consentir à une « addition » de plusieurs composantes identitaires permettant *in fine* d'aboutir à une identité commune ?

Si oui, nous (A. Kazwini-Housseini, 2015 : 220-221) pourrions trouver « Parmi ces composantes identitaires [...] à titre d'exemples, l'arabité, la «phénicianité», la chrétienté (après tout l'islam et son livre sacré exhortent à plusieurs de ses versets la reconnaissance des gens dits «du livre» et leurs prophètes respectifs, comme le verset 46 du chapitre XXIX, et pour ne citer que celui-ci, : «[...] Dites [aux gens du Livre] : « nous croyons à ce qui est descendu à nous (nous est révélé)⁵ et à ce qui a été descendu à vous (vous a été révélé). Notre Dieu et votre Dieu (le vôtre) est Un (le même) [...] »), l'«orientalité» et l'apport de sa mosaïque religieuse. ». Foued Laroussi (1997 : 23-24) indique que l'identité « se présente moins comme une entité figée que comme un processus [...] évolutif ». Aussi, parle-t-il (2004 : 188) d'identité « plurielle ».

L'expérience libanaise, bien que contrastée, doit selon A. Maalouf (2008 : 168) être valorisée en comparaison avec d'autres pays de la région où la stabilité relative n'a été en réalité bâtie que grâce à l'édification d'Etats policiers. Maalouf (*Ibid.* : 169) met également en garde contre toute conclusion hâtive qui aboutirait à considérer que « les sociétés à communautés multiples “ne sont pas faites pour la démocratie”, et que seul un pouvoir très musclé serait capable d'y maintenir la paix civile [...] [car] si la démocratie ne réussit pas toujours à résoudre les problèmes dits “ethniques”, il n'a jamais été démontré que la dictature y réussissait mieux ». Pour Maalouf (*Ibid.* : 170) les dictatures renforcent les appartenances communautaires : ce sont les lieux de

culte qui rassemblent. Les dictatures dites « laïques » sont un ferment pour le fanatisme religieux. Sans la démocratie, la laïcité n'a selon Maalouf aucune raison d'être.

« Cet État «bricolé» est issu de l'union alors considérée comme hybride ou illicite, pour rester dans le vocabulaire religieux, de deux communautés se revendiquant opposées. C'est un territoire qui résiste, tout comme ses cèdres (du moins ce qu'il en reste) à toute épreuve pour que Vive le Liban dont l'idée même d'une existence politique indépendante ou quasi autonome dans un voisinage hostile est née avec la constitution d'un foyer refuge de tous les opprimés [...]. Être exceptionnel serait de donner le vrai exemple du vivre-ensemble où Maronites et Druzes dépasseront leurs conflits historiques du «Jabal» (comprendre la Montagne, ici le Mont-Liban) et où Sunnites et Chiites accepteront l'idée qu'une « traduction » unique de l'Islam et des musulmans n'est qu'une utopie. Tel est le vivre-ensemble et tel serait, partant, l'exception «positive». La synthèse de tous ces héritages doit composer aujourd'hui la seule et unique identité du Liban, sinon l'État un et indivisible doit céder la place aux tentacules d'un petit géant : des entités indépendantes ou fédérées. Comment concevoir une telle décomposition d'un territoire qui puise son originalité, sa reconnaissance mondiale et son renom dans sa diversité ? Cette même diversité, que certains seraient tentés ici d'appeler «hétérogénéité», est certes explosive [...], mais elle peut cesser d'être problématique et donc hétérogène en devenant «Une» dans un tout riche. Un dialogue intercommunautaire est donc d'abord nécessaire, puis intracommunautaire suivi d'un travail de synthèse sur les composantes identitaires. La résistance à la présence de l'armée syrienne, un temps nécessaire dans le pays, tout comme celle de l'occupation du Sud Liban doivent être le fait de tous les Libanais. » (A. Kazwini-Housseini, 2015 : 221-227)

Que conclure ?

Pour Amin Maalouf (2008 : 171-172), « le système des quotas a pour but de décrire les relations entre communautés pour tendre vers une «communauté nationale» ». Lorsque les pouvoirs sont ainsi partagés, certains groupes pensent que d'autres ont été plus favorisés. Contrairement à l'objectif initialement recherché, cela renforce le sentiment d'appartenance communautaire au détriment de la communauté nationale : les appartenances communautaires se transforment en identités de substitution au lieu d'être intégrées dans une identité nationale plus large. C'est ainsi que la problématique ethnique retrouve un terrain fertile.

La synthèse des différentes composantes, de ces différents héritages, identitaires doit être soluble dans une identité commune, sinon la nation se fragilise et finit par s'effriter.

Nous avons voulu au travers de ces trois exemples de pays (Argentine, USA et Liban) faire montre des difficultés inéluctables de toute configuration sociétale qui se voudrait être la « plus efficace ». Une certitude à ce stade néanmoins : tout retour à l' « ethnicisation » serait synonyme de signature de l'acte de décès de la *nation* selon l'interprétation que Renan en fit en son temps. Les problématiques de revendications identitaires puis territoriales qui en découlent ne feraient alors que commencer. Reconsidérer l'enseignement de l'histoire, permettre de « désethniciser » les rapports à l'Etat, garant, de l'égalité, bien que parfois relative, de tous les citoyens, sont sans conteste ici des exemples d'apaisement des relations entre les différentes « communautés », fussent-elles linguistiques, religieuses ou ethniques. C'est prendre en effet le chemin vers l'édification d'une nation au sens de Renan. Ce débat n'est bien entendu pas propre aux pays déjà considérés. Il suscite encore et toujours de l'effervescence dans de multiples pays : « *Il n'y a pas une histoire officielle. Nous ne sommes pas tous descendants de Gaulois, mais nous sommes tous Français.* », indique le Premier ministre français Manuel Valls, lors d'une conférence de presse du 10 mai 2015. C'est dire effectivement que le débat sur la « troïka thématique » *nation-identité-immigration*, en France comme ailleurs, n'est certainement pas clos. *Melting pot*, « *Primo-arrivants* »-conformity, préférence ou non pour une immigration « occidentale », il n'y a pas de véritable potion magique ! C'est sans doute un savant mélange de cette multitude de concepts ou d'autres encore dont la *nation* dans son nouvel ancrage problématique a certainement besoin aujourd'hui. Ni « douloureuse » assimilation ni intégration « laxiste », mais des apports nouveaux (reconnus comme tels !) au service de ladite *nation* fût-elle ou non *d'adoption*.

En guise de derniers propos conclusifs, là aussi, nous choisissons Ernest Renan (Tremblay, 2010 : 38) : « *l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun et aussi que tous aient oublié bien des choses. [...] La nation moderne est donc un résultat historique amené par une série de faits convergant dans le même sens.* ».

Bibliographie

- Abou, S. 2002, *L'identité culturelle suivi de Cultures et droits de l'homme*, Paris : Librairie académique Perrin / Beyrouth : Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Abou, S. 1996, *Les paradoxes de l'Université*, Beyrouth : Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Bonrepaux, C. 2006 (février), « Liban : la lente érosion de la langue française », *Le Monde de l'éducation*, n° 344, p. 64-67
- Chiniara, E. W. 2014 (septembre), « Qu'en est-il de l'identité libanaise ? Entre phénicianism[e]⁶ et arabisme ou comment définir le peuple libanais ? », *L'Echo du Cèdre*, journal en ligne : <http://www.echoducedre.com>
- Chrabieh, P. 2013 (avril), « Sommes-nous Arabes ? Phéniciens ? Orientaux ? Occidentaux ? Sur l'identité libanaise... (I) », *publication en ligne sur le blog personnel de l'auteur* : <http://pchrabieh.blogspot.fr>

Daccache, S. 2014 (avril), « Liban : pourquoi réinventer l'identité libanaise », *Fondation Internationale Oasis*. Contribution (absence de pagination) publiée sur le site de ladite fondation : <http://www.oasiscenter.eu/fr>

Daher, A., 2014, *Le Hezbollah. Mobilisation et pouvoir*, Presses Universitaires de France.

Haddad, K. 1998, « Liban : quels défis pour l'école ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 17, pp. 69-77. La version consultée pour la seconde partie de la thèse est celle publiée en ligne sur le site de la revue (lien <https://ries.revues.org/2950>)

El Yafi, Gh. 2012, « Le Liban face à ses difficultés d'être - La démocratie pose ses conditions », *alterinfo.net*, agence de presse en ligne : <http://alterinfo.net>

Kazwini-Housseini, A. 2015, *Plurilinguisme et identités au Liban : quels enjeux pour la francophonie ?*, Thèse de doctorat, Volume I, Université de Rouen, Normandie Université, France. En cours de publication : Presses Université Saint-Joseph, Beyrouth, Liban-Presses Université de Rouen et du Havre, France.

Kazwini-Housseini, A. 2004, *Relations internationales et Diplomatie soviétique au Levant : le cas du Parti Communiste Libanais 1924-1944*, mémoire de maîtrise de deuxième cycle (non publié), Université de Paris IV-Sorbonne, p. 21-27.

Maalouf, A. 2008, *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris (12^{ème} édition. La 1^{ère} édition date de 1998).

Nammour, J. 2007, « Entre complexité et perplexité », *Cités*, n°29, Paris, Presses Universitaires de France, pp.49-58

Renan, E., Conférence prononcée le 11 mars 1882 à la Sorbonne : « Qu'est-ce qu'une nation ? ». Texte de la conférence publiée, en texte intégral, dans l'ouvrage sous la direction de Philippe Forest, 1991, *Qu'est-ce qu'une nation ? Littérature et identité nationale de 1871 à 1914*, pp. 12-48, Pierre Bordas et fils, Editeur, Paris (les extraits cités dans cet article sont issus de l'édition électronique qui a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, pour les Classiques des sciences sociales, le 4 octobre 2010, Québec, Canada, pp. 46-47 et pp. 50-52).

Notes

1. Cette théorie sur les origines phéniciennes renvoie au concept de « phénicianisme ». Elle s'est développée dans la littérature (voir La Revue Phénicienne) dans les années du mandat français, et s'est prolongée en politique par le concept de « phénicianité ».

2. Article publié en ligne (absence de pagination). Lien :

<http://pchrabieh.blogspot.fr/2013/04/sommes-nous-arabes-pheniciens-orientaux.html>

3. Article en ligne consultable (sans pagination) à l'adresse suivante : <http://www.echoducentre.com/oursquoen-est-il-de-lrsquoidentiteacute-libanaise--entre-pheacutenicianism-et-arabisme---ou---comment-deacutefinir-le-peuple-libanais.html>

4. Extrait du *Monde diplomatique* datant de septembre 1982 : « Georges Naccache (1904-1972) était l'un des plus grands journalistes libanais. Fondateur, en 1925, de *l'Orient* (aujourd'hui *l'Orient Le Jour*), il a également joué un éminent rôle politique. Il avait en effet participé, en 1936, à la fondation du parti des Phalanges dont il s'est retiré l'année suivante. Il a été plusieurs fois ministre ainsi qu'ambassadeur du Liban à Paris. Mais Naccache reste surtout l'homme qui écrivit, le 10 mars 1949, «*Deux négations ne font pas une nation*», dont nous publions ci-dessous des extraits et qui lui valut la prison. [...] «*Ni Occident, ni Arabisation : c'est sur un double refus que la chrétienté et l'islam ont conclu leur alliance.*» ».

5. Ces passages entre parenthèses seraient pour nous la traduction la « mieux » adaptée au texte souligné et traduit littéralement.

6. L'intitulé de l'article ne mentionne pas le « e » de « phénicianisme » qui est un néologisme et de ce fait, n'obéit pas à une orthographe de référence, mais le « e » nous paraît ici relever d'un « bon » sens et dont l'orthographe ainsi complétée serait plus « assimilable » d'un point de vue lexical.

Synergies Argentine n° 8 / 2015



Recension



*Traduire la littérature et les sciences humaines.
Conditions et obstacles.*

Sous la direction de Gisèle Sapiro,
Ministère de la Culture et de l'Éducation,
ISBN 979-2-11-128148-6, 397 p., Paris, 2012.



María Julia Zaparart

Dans le volume *Traduire la littérature et les sciences humaines. Conditions et obstacles* paru en 2012 aux Éditions du Ministère de la Culture et de l'Éducation en France, Gisèle Sapiro et ses collaborateurs analysent la dynamique du traduire dans le champ éditorial depuis une perspective sociologique : qu'est-ce qui empêche les œuvres de circuler entre les cultures ?, pourquoi une œuvre mérite-t-elle d'être traduite ? L'ouvrage examine les différents facteurs - économiques et culturels - qui constituent les raisons de traduire ou de ne pas traduire une œuvre: la position des langues sur le marché mondial de la traduction ; la médiatisation souvent exercée par les centres où sont concentrées les maisons d'édition (New York, Londres ou Paris) ; les relations culturelles tissées entre les pays ; les politiques publiques d'aide à la traduction ; les traditions éditoriales nationales ; les problèmes juridiques dans l'établissement d'un contrat de cession.

Dans le « Préambule » intitulé « Les raisons de traduire », Gisèle Sapiro dresse les objectifs de l'ouvrage : identifier les obstacles spécifiques à la traduction des ouvrages de littérature et des sciences humaines à l'aide des enquêtes sociologiques menées entre 2009 et 2011 auprès de 229 éditeurs, directeurs de collections, responsables de services de cession, agents littéraires, représentants étatiques, traducteurs et autres importateurs (critiques, universitaires). L'ouvrage est divisé en trois parties, la première, « Présence du livre français à l'étranger : le poids des cultures nationales » structurée en quatre chapitres, porte sur les obstacles à la circulation des œuvres de littérature et de sciences humaines et sociales entre la France et quatre pays : les États-Unis et le Royaume-Uni, occupant une position dominante sur le marché mondial de la traduction (Gisèle Sapiro, Jill McCoy et Marcella Frisani) ; les Pays-Bas, un pays dominé mais qui a réussi à faire reconnaître sa littérature à l'échelle internationale surtout à partir des années 90 (Marjolijn Voogel et Johan Heilbron) ; et le Brésil, un pays « émergent » qui occupe une position relativement dominée mais en ascension sur le marché mondial de la traduction (Marta Pragma Dantas et Artur Perrusi). La deuxième partie, « Les traductions en français : obstacles éditoriaux et génériques » est divisée en trois chapitres où Gisèle Sapiro et ses collaborateurs analysent les obstacles à l'importation des littératures étrangères en France (Gisèle Sapiro), les pratiques et représentations de la traduction en sciences humaines et sociales (Silvie Bossier) et le

rôle des petits éditeurs dans l'importation des ouvrages en sciences humaines (Sophie Noël). La troisième partie du livre complète ces réflexions sur la dynamique du traduire dans le marché mondial avec trois études de cas : la réception en France de l'œuvre de Norbert Elias (Marc Joly) et les obstacles à l'importation de la philosophie pragmatiste américaine (Romain Pudal) et de la philosophie politique et morale anglophone de John Rawls en France (Mathieu Hauchecorne). En annexe, le lecteur peut trouver les résultats de l'enquête par entretiens.

L'enquête sociologique menée par Gisèle Sapiro et ses collaborateurs permet de constater l'importance du marché de la traduction pour la compréhension des rapports de force entre deux cultures. Les obstacles qui régissent la circulation des œuvres sous forme de traductions répondent à des logiques différentes selon la position de chaque culture dans le marché du livre : au pôle de grande production ils seront plutôt d'ordre économique, tandis qu'au pôle de production restreinte, même si les obstacles de type économique ne sont pas absents, c'est avant tout la valeur intellectuelle et esthétique qui prime à l'heure de sélectionner un projet de traduction. Ainsi, la traduction constitue au pôle de production restreinte une consécration pour l'auteur et l'éditeur et un mode d'accumulation de capital symbolique.

Un autre élément important qui permet de comprendre ces rapports de force autour de la traduction ce sont les politiques de soutien à la traduction. Dans le cas de la France, les aides du CNL à la traduction et le Programme d'aide à la publication du ministère des Affaires étrangères ont permis d'inverser la situation déclinante des traductions du français dans la seconde moitié des années 1990.

Sapiro constate aussi que la reconnaissance du travail du traducteur dépend de la place de la traduction dans la culture d'accueil : les pays dominants tendent à dévaluer la traduction tandis que les pays dominés la valorisent. Ce constat doit cependant être nuancé car la place de la traduction dépend aussi de la capacité des importateurs culturels d'imposer leurs choix et de les faire valoir sur le marché de la traduction.

D'ailleurs la réception des traductions présente aussi des obstacles : dans la distribution, dans le moindre intérêt de la critique, dans l'étendue du public et aussi dans les malentendus et les instrumentalizations (Rawls en France).

Traduire la littérature et les sciences humaines. Conditions et obstacles propose une étude approfondie du marché mondial de la traduction : les obstacles pour la circulation des œuvres d'un pays à l'autre, la logique du marché, la spécificité de la réception de l'œuvre traduite. Cet ouvrage est une contribution majeure pour comprendre la complexité des rapports culturels dans le marché de l'édition de traductions.

Synergies Argentine n° 3 / 2015



Annexes



Profils des auteurs de ce numéro

Heloisa Albuquerque-Costa est professeur docteur de la Chaire d'Études Linguistiques, Littéraires et de Traduction en Français de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo, Brésil. Ses recherches portent sur les thématiques suivantes : formation de professeurs de français, didactique du français langue étrangère, enseignement/apprentissage du français sur objectif spécifique (FOS) et universitaire (FOU) en contexte présentiel et virtuel. Coordinatrice de français Centre de Langues de l'Université de São Paulo. Projets de recherche actuels : « Discours universitaires et préparation linguistique en français des étudiants partant faire des études en France » développé en collaboration avec l'Université de Lyon 2 et « Programme de Licence ès-Lettres Français/Portugais (PLI-France) »

Ancienne enseignante et responsable pédagogique à l'Institut Français de Valence (Espagne), **Sophie Aubin** est docteur en linguistique et didactique du Français Langue Étrangère de l'Université de Rouen (France). Professeur à l'Université de Valence (Espagne) de langue française et didactique du français, ses recherches universitaires se situent en didactique des langues-cultures pour l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* et directrice du pôle éditorial du Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale (GERFLINT), sa recherche-action est consacrée à la réalisation du *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* de ce groupe.

Laura Berenguer est Professeur et Traductrice assermentée en Langue Française, diplômée de l'Université Nationale de La Plata. Elle a obtenu le grade de Master 2 Recherche en Didactique des langues et des cultures de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne, France. Professeur assistante de Grammaire Française I et de Langue Française I, à l'UNLP, elle assure aussi des cours au Colegio Nacional « Rafael Hernández ». Elle est Directrice de l'Alliance Française de La Plata.

Ali Kazwini-Housseini est Docteur en Sciences du Langage (Université de Rouen), diplômé en Langue, Littérature et Civilisation Russes (maîtrise obtenue à la Sorbonne-Paris IV) et licencié en droit des administrations publiques (Université de Rouen). Linguiste et juriste, il a été jusqu'en septembre 2015 chargé de cours en Questions européennes, Français juridique, Questions internationales à l'IPAG (Institut de

Préparation à l'Administration Générale) de l'Université de Rouen et en Français Langue Etrangère au Centre de Langues de cette Université. En septembre 2015, il a été nommé directeur de Cabinet du président de l'Université de Rouen.

Estela Raquel Klett est 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. Elle a publié une quinzaine de livres concernant l'enseignement du français ainsi que de nombreux articles dans des revues spécialisées. Ses recherches portent sur la compréhension des textes en langue étrangère, sur la phraséologie contrastive ainsi que sur la didactique des langues-cultures.

Cristina Heras est Professeur de Langue et Littérature Anglaises, diplômée de la Faculté des Humanités et Sciences de l'Éducation de l'Université Nationale de La Plata, Master 2 en Linguistique de la Faculté des Humanités et Sciences de l'Éducation, UNLP. Elle est également Chef de Travaux Pratiques de "Compréhension de textes en anglais" à la FaHCE, Université Nationale de La Plata et à l'Université de Luján, professeur d'anglais langue étrangère à l'École de Langues, UNLP.

Andrea Ismali Palma Neyra est titulaire d'un Doctorat en Sciences du Langage (École des Hautes Études en Sciences Sociales EHESS, France), d'un DEA Sciences du Langage EHESS et d'une Maîtrise en Sciences et Techniques spécialité Information et Communication Multimédias Université Paris VIII. Elle a été responsable de la Section Langues indigènes du Ministère de l'Éducation du Chili. Elle est professeur à l'Université de Valparaíso et a écrit divers textes dans le domaine de la recherche sur l'éducation interculturelle, l'analyse du discours et les nouvelles technologies.

Fabiana Inés Vieguer est Professeur de Langue et Littérature Françaises et Traductrice assermentée en Langue Française, diplômée de la Faculté des Humanités et Sciences de l'Éducation de l'Université Nationale de La Plata, Licence et Maîtrise FLE de l'Université Sthendal, Grenoble III et Master 2 en Didactique des langues et des cultures de l'Université Jean Monnet, Saint Étienne. Chef de Travaux Pratiques de "Compréhension de textes en français" Faculté des Humanités et Sciences de l'Éducation de l'UNLP, professeur de fle dans des lycées de la ville de La Plata et Responsable Pédagogique de l'Alliance Française de La Plata.

Consignes aux auteurs

Revue *Synergies Argentine*
ISSN 2260-1651/ ISSN en ligne 2260-4987

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.argentine@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

- 7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.
- 8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en turc puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.
- 9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.
- 10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.
- 11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.
- 12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.
- 13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.
- 14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).
- 15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.
- 16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.
- 17 **Pour un ouvrage**
Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.
Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- 18 **Pour un ouvrage collectif**
Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.
- 19 **Pour un article de périodique**
Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé en post-publication (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Argentine, n° 3 / 2015
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

Publications du GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Canada

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau-pin

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Argentine, n° 3/2015

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins – France – Copyright n° D47P2F9

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2015

Achevé d'imprimer en décembre 2015 sous les presses de

Imprinta By Tonner

Calle 6 n°770 e /47 y 48 La Plata, Argentine

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro présente un échantillon de cultures d'enseignement-apprentissage correspondant à l'Argentine principalement mais aussi au Brésil et au Chili. Il aborde la situation de l'enseignement-apprentissage du français langue-culture internationale et dépasse largement les frontières géographiques pour partager une profonde réflexion sur les identités socioculturelles aujourd'hui. La pensée didactique actuelle s'inscrit dans la reconnaissance de la diversité des formations, des méthodes, des outils, des modèles théoriques et des usages de l'appropriation, entre autres.