

Numéro 11 / Année 2016

Synergies Chine

Revue du GERFLINT

**Tradition et innovation
dans le domaine du Français Langue Étrangère**

Coordonné par PU Zhihong et Jacqueline Plessis-Planas



Synergies Chine

numéro 11 / Année 2016

Tradition et innovation dans le domaine
du Français Langue Étrangère

**Coordonné par PU Zhihong
et Jacqueline Plessis-Planas**



REVUE DU GERFLINT
2016

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Chine est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux thématiques diversifiés traitant du langage sous toutes ses formes orales et écrites, de l'enseignement-apprentissage du français, des langues-cultures et de communication interculturelle.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Chine, 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, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Chine** est une revue française éditée et publiée 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 Rédaction de *Synergies Chine*, 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 1776-2669 / ISSS en ligne 2260-6483

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Deming Cao, Professeur à l'Université des Études Internationales de Shanghai

Rédacteurs en chef

FU Rong, Professeur à l'Université des Langues Étrangères de Beijing

LI Keyong, Professeur et Président de l'Université des Études Internationales du Sichuan

PU Zhihong, Professeur à l'Université Sun Yat-Sen de Chine

Secrétaire de publication

Didier Hetet, Ambassade de France en Chine

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 Chine

Via Fu Rong

Faculté de français de l'Université

des Langues étrangères de Beijing,

2 Xisanhuan Beilu, 100089 Beijing, Chine

Contact : synergies.chine.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Jean-Marc Defays (Université de Liège, Belgique), Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon), Jacqueline Plessis-Planas (Ambassade de France en Chine), Xu Jun (Université de Nanjing, Chine), Wang Xiuli, (Université des Langues et Cultures de Beijing, Chine), Wu Hongmiao (Université de Wuhan, Chine), Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

Comité de lecture

Frédérique Aron (Université Sun Yat-sen, Chine), Charlotte Blanc-Vallat (Université Toulouse - Jean Jaurès, France), Joël Loehr (Université de Bourgogne, France et Université des Études internationales du Sichuan, Chine), Agnès Pernet-Liu (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine).

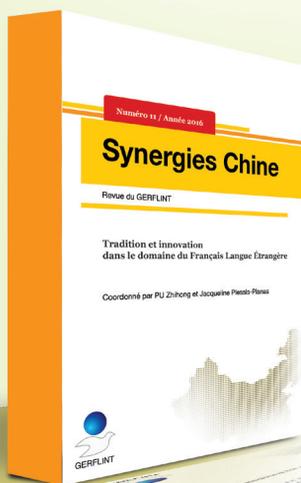
Patronages et partenariats

Ambassade de France à Beijing, Université Sun Yat-sen, Université des Langues étrangères de Beijing, Université des Études internationales du Sichuan, Université des études Internationales de Shanghai, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSSH), Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT et l'Ambassade de France en Chine (pour la diffusion du format imprimé).

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chine
<http://gerflint.fr/synergies-chine>



Indexations et références

C.I.R.C. EC3metrics
DOAJ
EBSCOHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
ROAD (ISSN)
MLA (International Bibliography Journal List)
SHERPA-RoMEO
Ulrich's
ZDB

Synergies Chine, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- 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

Tradition et innovation dans le domaine du Français Langue Étrangère

Coordonné par PU Zhihong et Jacqueline Plessis-Planas

Sommaire

Jacques Cortès	7
Préface	
Tradition et Innovation en didactique des langues et des cultures : approche historique	
Jacqueline Plessis-Planas	27
Présentation	
Articles monographiques	
Jacques Demorgon	33
« Tradition, Innovation »	
Histoire, anthropologie, adaptation, éthique	
Jocelyne Sourisseau, Françoise Raby	67
Acquérir le vocabulaire juridique français par la construction d'un glossaire collaboratif sur Moodle : un défi innovant pour des étudiants chinois à l'université française	
Agnès Pernet-Liu	79
L'intertextualité de l'exposé d'histoire à l'oral en langue étrangère	
TIAN Nina	89
La formation méthodologique de l'exposé oral au niveau débutant	
LI Hongfeng	101
L'exposé comme outil d'actualisation	
LI Yue	111
Apprentissage mobile et acquisition de la compétence pluriculturelle	
LI Qin	123
L'innovation technologique au bénéfice de l'innovation pédagogique - Le smartphone, un outil performant pour la didactique du FLE	
Magdalena Sowa	137
La formation des formateurs FLE face à la professionnalisation du travail	
LI Lu	149
Le français du tourisme dans le contexte universitaire chinois : analyse comparative des besoins	
LEE Hsin-I	163
À la recherche d'innovations dans l'enseignement du FLE destinées aux étudiants sinophones en mobilité interuniversitaire : le cas de Taiwan	

XU Rixuan, ZHANG Chang	177
Enjeux des corpus oraux pour l'enseignement universitaire du français langue étrangère en Chine - L'exemple de la base de données CLAPI	
YING Xiaohua	189
De l'approche communicative à une approche cognitive	
Articles Varia	
PU Zhihong, XU Rixuan	201
Apprendre avec plaisir et le plaisir de l'apprentissage	
LU Qiuyan	211
Stratégies argumentatives (conflits et dissensus) entre deux adversaires politiques français	
Résumés de thèse	
Littérature, culture, sciences du langage et de la communication	
ZHANG Lu	227
Le retour à la nature - L'étude du thème de la nature chez J.M.G. Le Clézio	
FAN Yanmei	231
La poétique du paysage dans les œuvres de J.-M.G. Le Clézio	
TANG Guixin	235
Étude comparative sino-française de la métaphore dans <i>Le Rêve du pavillon rouge</i>	
ZHENG Li	239
Traductions, adaptations et réécritures : approches du traitement et de la diffusion de <i>Robinson Crusoe</i> en Occident et dans le monde chinois	
ZHOU Xueli	241
La quête des voix du peuple dans <i>Paroles et Histoires</i>	
ZHANG Lu	245
Lecture sémiotique du <i>Sou shen ji</i> de Gan Bao : Modèles théoriques et interprétations du discours	
ZHANG Jie	247
Adaptation culturelle et croyance religieuse : les musulmans algériens en Chine	
YAO Lan	249
De l'exception à la diversité culturelle — la politique culturelle de la France dans les négociations internationales 1993-2005	
WANG Yijing	251
Une culture entre l'étouffement et l'orientation (1661-1715) Étude sur la politisation de la culture sous le règne de Louis XIV	
LI Shujun	255
Les représentations et les pratiques de la beauté : une étude comparative entre les Chinoises et les Françaises	
Annexes	
Profils des auteurs de ce numéro.....	261
Projet pour le n°12, année 2017	265
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Chine</i>	267
Le GERFLINT et ses publications	271



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Préface - Tradition et Innovation en didactique des langues et des cultures : approche historique

Jacques Cortès

Professeur émérite de l'Université de Rouen, France
Fondateur et Président du GERFLINT

Nous avons roulé de progrès en progrès. Ils ont toujours tout changé de nos façons de sentir, de penser et de vivre. Ils n'ont jamais rien changé à notre humaine condition : naître, souffrir et mourir.

Jean D'Ormesson, *C'est une chose étrange à la fin que le monde*, Roman, Robert Laffont, Paris, 2010, p.15.

Nous avons, le SGAV ne connaissant ni frontières ni mers, joué d'idiolectes et de variantes phonétiques diverses, changé nos courbes mélodiques, appliqué tous les principes verbo-tonaux, quittes à donner l'impression (.) que nous déversions - le Professeur Guberina me pardonnera ce très mauvais jeu de mots - les tonneaux du verbe »

Daniel Coste, Conclusion du 3^e colloque international SGAV pour l'enseignement des langues, 15-18 mai 1974 ; Crédif - Didier.

L'avenir de la didactique du FLE est derrière elle. « Dans la mesure où elle partage l'essentiel de son objet d'étude avec toutes les autres langues, d'un point de vue scientifique, la didactique du FLE n'a aucune chance de devenir solitairement une discipline à part entière, légitime, autonome »

Robert Galisson, juin 1991 in n° 1 de la revue portugaise *Intercompreensão* p.13, dirigée par Clara Ferrão Tavares.

Introduction

L'exergue de Robert Galisson *supra* est délibérément en décalage avec le titre générique de ce numéro de *Synergies Chine*. Si nous suivons notre ami et collègue¹, en effet, dès les années 90 du siècle dernier (et probablement même beaucoup plus tôt comme l'indique plaisamment - dans l'exergue précédent - le jeu de mots ironique de Daniel Coste sur la méthode verbo-tonale), le FLE a lentement perdu de sa superbe pour inaugurer une phase de « relooking » tellement extrême que certains esprits inquiets n'en percevaient guère et surtout n'en perçoivent plus du tout la finalité, c'est-à-dire les principes qui fondent et justifient non pas simplement son utilité mais sa nature même².

Sur ce point, toutefois, rappelons aux demandeurs fougueux d'innovation perpétuelle, que « l'évolution est une transformation, continue mais graduée, d'un « objet » qui demeure identique, donc lui-même », tout au long de sa métamorphose. Si Galisson déclare en 1991 que « l'avenir de la didactique du FLE est derrière elle », ce n'est nullement pour la frapper d'obsolescence, mais pour la repositionner dans un ensemble où elle occupera la place qui sera désormais la sienne parmi « toutes les autres langues », en vue d'envisager la construction d'un projet scientifique qui n'est rien d'autre que la création « d'une discipline à part entière, légitime et autonome ». Dans l'esprit de Galisson, donc, cette recherche collaborative n'implique en aucune façon la déconstruction de la langue-culture française comme objet d'étude didactologique, didactique et pédagogique.

Impossible, d'évidence, de contester un tel programme d'action qui sera la substance des lignes qui suivent en dépit des efforts d'une puissante confrérie de réformateurs (notamment français) qui, très tôt, sous l'influence discrète mais subtilement efficace d'un Conseil de l'Europe pour le moins ambigu, tente de remplacer une tradition millénaire par de nouvelles finalités d'apparence pieusement éthique. Tout cela en raison de la nécessité - dit-on - d'innovations philosophico-idéologico-socialo didactiques improbables que, sur les conseils du grippinaud³ britannique qui l'inspire et l'encourage, cette confrérie inocule dans un domaine sacré (la langue-culture française) qui ne peut admettre sans protestations véhémentes, un tel acharnement autodestructeur.

Nous voici donc au cœur d'une analyse qui, effectivement, s'inscrit dans le cheminement scientifique parfaitement naturel d'une prise de conscience globale de l'univers de la Didactique des langues (D/DLC) dans ses sources historiques et dans son devenir actif dont les mécanismes, fort heureusement, ont conservé assez de puissance et de fluidité pour affronter simultanément la démesure naïve (de circonstance dans toute période de transition doctrinale) d'un véritable Ubris⁴ se voulant résolument destructeur, mais aussi, *consécutivement*, l'atténuation et même l'élimination d'une représentation théorique fixiste de la didactique du FLE au moment même où elle parvient à une frontière⁵ chargée désormais de « mettre un rapport entre un avant et un après, un ici et un ailleurs, un en-deçà et un au-delà ».

Dès lors, le titre de ce numéro prend naturellement force, cohérence et légitimité.

I. Les tribulations du FLE : conquête et captivité

L'histoire de la didactique du FLE est une véritable saga (divertissante à bien des égards) avec ses héros éponymes dans la longue durée, ou simplement épiques

pour une époque donnée, donc avec ses affrontements et ses chapelles où (dans les années 60-70 du siècle dernier) on fourbissait moult arguments pour dénoncer ou sublimer l'universalisme affirmé de l'un (le CREDIF, par exemple) afin de mieux railler ou célébrer le comparatisme impavide de l'autre (le BELC pour ne pas le citer), et la « piétaille » combattante, de se mobiliser fermement alors contre ceux d'en face (*crédifards ou bellicistes*) selon l'étendard (ou « vexillum » dirait Galisson) sous lequel on avait fait son initiation spirituelle et professionnelle, et auquel, bien évidemment, on vouait allégeance et respect avec la même ferveur d'en découdre que les élégants mousquetaires du Roy affrontant les infâmes sbires du Cardinal rouge. Ce qu'il faut retenir de cette époque - par-delà ces « menuailles⁶ » duellistes très emphatiquement déclamatoires - c'est que l'objectif majeur des uns et des autres - jamais démenti - est d'avoir été un combat acharné pour la construction enfin reconnue de cette discipline « entière, légitime et autonome » qu'indique avec lucidité le passage de Robert Galisson mis en exergue.

Mais il faut signaler aussi, tout au long de la progression des idées novatrices, et à chaque carrefour de l'Histoire Générale, la présence mystique de personnages investis d'une aura subtile, sages et très cultivés prêcheurs et penseurs d'avenir, mais aussi bergers discrets se voulant non les prophètes du troupeau panurgien qu'ils pensent toutefois pouvoir sauver de la noyade, mais en refusant pour eux-mêmes, par principe, toute forme d'engagement mandarinal qui pourrait ternir leur mission. Modestie ? Certainement, mais peut-être un peu affectée parfois, car, comme le dit quelque part La Rochefoucauld, le refus des louanges peut n'être qu'un désir « d'en avoir de plus délicates ». Mais ces personnages, si discrets fussent-ils, ont occupé une position stratégique idéale pour avoir les coudées franches sans risquer les embarras des stupides polémiques de clocher animées par les leaders occasionnels tonitruant à chaque époque, qui souffrent, comme disait La Bruyère, de ce mal impitoyable d'arriver toujours trop tard dans des débats quasiment bouclés. Car, on le verra plus loin, l'innovation la plus en pointe aujourd'hui était en germe alors même que la Tradition atteignait son apogée.

Observons toutefois que, pas plus jadis que naguère ou aujourd'hui - du moins sur le territoire universitaire officiel de la République Française - les objectifs espérés n'ont été atteints car la didactique des langues en général, et cela reste toujours le cas sous des apparences trompeuses, n'a jamais été franchement reconnue en France comme discipline « scientifique » à part entière. Si l'on prend la peine de parcourir la littérature polémique des années 80, on constate que le monde du FLE éprouvait alors le sentiment profond, dans l'univers des sciences du langage et de la communication (monde du reste perçu, dans le meilleur des cas, comme entièrement « applicationniste » donc plébéien), d'être tout au plus le Cousin Pons⁷

de la famille. Comment expliquer alors le changement d'atmosphère qui se dessine à l'aube des années 80, et notamment le « ras-le-bol » des didacticiens à l'égard de leurs commensaux linguistes si pleins de morgue scientiste quand il s'agit de parler d'eux-mêmes? Sans doute en raison de quelques causes simples que je vais évoquer rapidement, mais en toute indulgence même si elles sont navrantes :

- D'évidence, d'abord, dans le climat scientifique du XXème siècle finissant, on constate l'essoufflement démographique de la linguistique générale n'en pouvant mais de voir ses enseignements désertés par les gros bataillons d'étudiants. Il faut bien le dire, en effet, ces derniers jetaient massivement leur dévolu sur les formations et stages offerts en Didactique du FLE, et cela dans l'espoir d'obtenir enfin un « Job » qu'ils savaient à peu près complètement exclu au terme d'études de linguistique ponctuées par de brillants diplômes, certes, mais n'offrant que de rarissimes débouchés professionnels.
- L'ennui paradoxal c'est que, pour des raisons historiques facilement vérifiables, une fois parvenue à son zénith, donc en pleine gloire, la science linguistique structuraliste vivait une véritable crise démographique dont Jean-Baptiste Marcellesi rendit compte dans un article du n° 209 de *La Pensée* en janvier de cette même année 1980 : *Crise de la linguistique et linguistique de la crise : la sociolinguistique* (pp. 4-21).
- Les continuateurs du structuralisme connurent en effet des jours difficiles car ils ne mobilisaient plus la demande estudiantine, et cela, pour une certaine part sans doute aussi (là je vais résumer respectueusement les faits), en raison d'une confrontation théorique très stimulante et conflictuelle à la fois, opposant, notamment en France, deux grands courants de l'analyse et de la présentation des langues⁸ : le *Fonctionnalisme* de Martinet vs la *Linguistique générative et transformationnelle* de Chomsky. Les pédagogues basiques de la langue (maternelle, seconde ou étrangère) avaient donc le plus grand mal à se situer théoriquement, picoraient tantôt chez l'un, tantôt chez l'autre, et mélangeaient finalement un peu tout⁹.
- L'arrivée au pouvoir des socialistes en 1981, va faire souffler une brise réformatrice sur le sort du FLE puisque la Commission AUBA (à laquelle j'ai eu l'honneur d'appartenir), put enfin lui donner un commencement de statut universitaire : d'abord en titularisant quelques centaines de vacataires jusque-là misérablement exploités par des établissements officiels les rémunérant en « monnaie de singe », sans aucune sécurité d'avenir ; mais aussi en créant enfin (sous l'impulsion notamment de Louis Porcher) un certificat officiel de FLE susceptible de faire partie d'une licence de Lettres modernes, de Lettres étrangères, ou de sciences du langage. Il devenait

dès lors possible, dans cette filière, jusque-là exploitée de façon oligarchique par les seuls linguistes, d'envisager un DEA et même un doctorat à orientation FLE dans l'une ou l'autre de ces trois disciplines désormais hospitalières.

- En fin de compte, ce furent les départements de sciences du langage qui, massivement, héritèrent du FLE. La suite est d'une grande simplicité : grâce aux effectifs étudiants ainsi régulièrement acquis, beaucoup de ces départements (pas tous heureusement !) s'empressèrent d'attribuer très légalement des postes d'ATER, de MDC et de Professeurs - que l'augmentation des effectifs FLE permettait désormais de créer - non pas à d'authentiques chercheurs didacticiens, mais, en grande majorité, à des collègues de formation linguistique pure considérant radicalement la didactique du FLE comme la cinquième roue du carrosse de la science. On baptisa donc - de façon parfaitement fantaisiste - du nom de FLE toute forme de cours de linguistique générale ou française ou de sociolinguistique, cette dernière, notamment, devenant même l'appellation dont s'emparèrent avec enthousiasme les didacticiens eux-mêmes (pleins de naïve reconnaissance) puisqu'ils méritaient enfin (du moins le croyaient-ils) considération, respect et surtout promotion.
- Il y eut évidemment des exceptions fort louables d'honnêteté, ici ou là, mais, au niveau des instances d'évaluation, tant nationales que locales, la sévérité la plus grande fut désormais la règle pour les candidats FLE à une promotion, assez régulièrement considérés comme de bons praticiens, certes, mais de culture scientifique d'évidence trop primaire pour faire réellement partie de la noblesse du domaine. Et tout cela, bien entendu, sous l'apparence de la plus scrupuleuse démocratie puisque les décisions de promotion ou d'ajournement des dossiers de candidature d'obédience didactique et pédagogique étaient toujours prises de façon collégiale théoriquement inattaquable, d'une part parce que les instances de décision autoproclamées disposaient toujours d'une solide majorité locale, et d'autre part en raison de la mise à l'écart ou de l'isolement complet des représentants charismatiques du FLE, et de la soumission des jeunes collègues FLE siégeant dans les Commissions, qui avaient tout intérêt à pratiquer la règle des trois singes de la sagesse confucéenne: « ne rien entendre, ne rien voir et ne rien dire » sous peine de se voir bloqués professionnellement *ad vitam aeternam...*
- Ainsi se développa donc un nouveau système dans lequel chacun trouva ou crut trouver la récompense de ses efforts. Des liens se tissèrent même entre les uns et les autres pour dire que tout allait pour le mieux dans

le meilleur des mondes possibles, mais il semble bien que, là encore, les Pangloss contemporains se noyèrent dans les mêmes erreurs que leur ancêtre leibnizo-voltairien.

II. De la DLC à la D/DLC (Didactologie/Didactique des Langues-Cultures)

Mais laissons de côté ce noir tableau balzacien que je rappelle simplement pour être complet, et regardons, par-delà les intrigues (lot commun de toute configuration sociale évolutive), ce qui s'est mis en place de façon dynamique en quelques décennies. Pour développer la suite dialogique de mon propos, je ferai état d'un minimum de textes fondateurs choisis dans la pyramide de titres qu'il serait possible de citer pour narrer les péripéties théorico-héroïco-conflictuelles du débat ici ouvert avec pertinence par nos amis chinois. Ayant été moi-même un des acteurs de ce vaste scénario¹⁰, on voudra bien me pardonner de citer certains de mes écrits antérieurs et de faire état de ma propre expérience dans cette évolution que j'ai pu observer, voire même aider de mon mieux au cours de la cinquantaine d'années qui viennent de s'écouler, et dont j'ai retenu un certain nombre d'enseignements majeurs qui ne « collent » évidemment pas vraiment avec ce qu'on présente autoritairement comme les réalités contemporaines.

Ce que je me propose de dégager, c'est une synthèse visant à montrer que, d'hier à aujourd'hui, donc du structuralisme au multi et plurilinguisme qui fait maintenant florès, il serait vain de parler de rupture épistémologique dans la mesure où l'évolution s'est faite constamment dans le sens d'un élargissement très progressif des fondamentaux que j'évoquerai *infra* concernant tous les aspects des champs successifs de recherche, avec, pour constante régulière, l'idée très explicite de parvenir à une *transversalité* de plus en plus importante du FLE qui a régulièrement compris, mais par étapes, qu'il ne pouvait pas se figer dans une sorte de narcissisme épistémologique, donc de nier les grands défis culturels et même civilisationnels de notre temps, à savoir :

- l'omniprésence de l'anglais et son intrusion comme code élaboré dans tous les domaines scientifiques et techniques, au point que de plus en plus de publications savantes - qu'on en soit aise ou non - paraissent, en France même, en anglais ;
- mais aussi le fait que le français n'est pas la seule langue concernée puisqu'il est lui-même au cœur du lot toujours actuel des langues « supercentrales »¹¹ de la planète (telles qu'inventoriées dans les modèles de Louis-Jean Calvet ou d'Abram de Swaan¹²) ;

- Dès lors, ces langues « supercentrales » ont le devoir de se mobiliser pour construire une discipline globale, commune dans ses principes, en vue de défendre non seulement leur riche diversité, c'est-à-dire, et surtout, les valeurs véhiculées par chacune d'elles si l'on veut mettre un frein à une uniformisation axiologique planétaire de plus en plus menaçante¹³ dont ne résultent que superficialité, pauvreté culturelle et tous les avatars les plus barbares que l'uniformisation engendre à une vitesse vertigineuse. Nous y reviendrons.

1^{ère} étape de l'évolution : le FLE comme enfant prodige de la linguistique structurale

Disons, de prime abord, que le FLE est bien un rejeton naturel de la linguistique structurale mais qu'il a obligé et oblige toujours celle-ci à se repenser non comme un « *amas de mots alignés en phrases, au nom de règles mécaniques, mais comme un ensemble de phénomènes naturels expliqués par des lois psychologiques et sociales*¹⁴ ». Sans les travaux de Ferdinand de Saussure et de son principal disciple, Charles Bally (pour ne citer qu'eux de façon bien injuste), la Didactique des langues en général (donc celle du FLE en particulier) piétinerait encore sur les anciens manuels de l'Alliance Française. Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que la modernité dans notre discipline, en France et ailleurs, a pris naissance dans les années 50 avec la mise en pratique bien tardive du *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure.

a) *Bref regard sur Le Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure (1916)*

Les principaux concepts de cet ouvrage (dont nous fêtons très exactement le centenaire cette année) : **Langage (langue, parole)/Langue (synchronie, diachronie)/Signe, (signifié, signifiant, valeur)** ont bouleversé la science linguistique dès le début du XX^{ème} siècle. Pour ce qui concerne notre domaine du FLE, on ne peut plus, aujourd'hui, se contenter d'apprendre une langue quelconque avec des textes fabriqués sur un stock plus ou moins intuitif de mots, de règles de grammaire, d'exercices de prononciation et d'application grammaticale, toutes pratiques certainement réfléchies mais désuètes qui avaient cours, dans mon adolescence, pour l'apprentissage des langues dites « mortes » sur l'exemple desquelles furent plus ou moins copiés les manuels de FLE des années 50 du siècle dernier. Ce que le Cours de Saussure nous invite à considérer, c'est non pas ce qui serait approximativement fixé pour l'éternité, mais ce qui vit, ce qui bouge et se transforme continuellement. « *Dans la langue - dit-il - il n'y a que des différences sans*

termes positifs », voulant par-là attirer notre attention sur tout ce qui distingue un signe d'un autre signe, car « *c'est la différence* » qui « *fait la valeur de l'unité* », et l'on comprend dès lors sa magnifique formule : « la langue est forme et non substance ».

Avec ces quelques lignes, on plonge au cœur de la transversalité chère à Galisson, on commence à prendre le large, on quitte la sécurité de la plage pour affronter les délices du large. Bien entendu, de telles idées ne sont pas tombées du ciel. Quiconque a pratiqué les théories et usages concernant la langue française à travers les siècles, reconnaît clairement dans le *Cours* de Saussure des notions très anciennes sur ce que B.N. et R. Grunig appellent « la fuite du sens », et dont on trouve facilement d'innombrables traces dans la littérature¹⁵. Mais ce *Cours* aurait très bien pu ne jamais nous parvenir puisque Saussure, en effet, disparut en 1913 alors que l'ouvrage recomposé par Charles Bally et Albert Sechehaye, en collaboration avec Albert Riedlinger, ne fut publié qu'en 1916 pendant l'atroce conflit mondial qui inaugura le premier quart du XXème siècle et qui engendra (parmi d'autres misères bien plus poignantes) un énorme effet retardateur pour sa mise en circulation. C'est donc Bally qui, avec ses deux collaborateurs, donna aux idées que Saussure avait exprimées dans ses trois cours de linguistique générale (1906-1907 ; 1908-1909 ; et 1910-1911) qu'il ne songeait nullement à publier¹⁶, leur universelle notoriété. Je ne fais qu'effleurer ce *Cours*, me bornant à souligner que tout ce qui va suivre jusqu'aux idées contemporaines les plus audacieuses ou farfelues (et il y en a !) est nourri par la merveilleuse transcription de documents multiples (cahiers, notes éparées de Saussure, correspondances etc.) par Bally et ses deux collaborateurs.

b) Survol irrévérencieux du Traité de Stylistique ou TSF de Charles Bally (1909)

Mais l'audace de Bally fut plus grande encore. 7 années avant la publication du *Cours*, en 1909, c'est encore lui qui prit littéralement le risque de se colleter avec *la linguistique de la parole* en dépit des réticences de Saussure lui-même à ce propos (qui reculait et même démissionnait devant l'énormité d'une tâche qu'il pensait ne pas avoir le temps d'entreprendre et de mener à bien). Sur ce point, pour bien clarifier la discordance (au demeurant fort courtoise) entre Saussure et Bally, je me permets de renvoyer à l'article¹⁷ que j'ai publié en 2013, dans *Synergies Espagne* n°6 (p.21-40) qui présente le *Traité de Stylistique* de Charles Bally (ouvrage absolument incontournable) comme étant l'origine **dynastique** de *l'énonciation* dont (avec quelque légèreté) on attribue le développement presque exclusif à Emile Benveniste. S'il faut insister sur l'influence du TSF de Bally, c'est parce qu'il a été mal compris, beaucoup de ses analystes (anciens et contemporains) ayant eu tendance à donner au terme *Stylistique* une signification plus proche de

l'art d'écrire, du style et de la rhétorique que de l'étude de la parole en situation.

Pour simplifier très abusivement la présentation de cet ouvrage, je rappellerai simplement la définition que Bally a donnée de la stylistique : « elle étudie (...) *les faits d'expression du langage organisé au point de vue de leur contenu affectif, c'est-à-dire l'expression des faits de la sensibilité par le langage et l'action des faits de langage sur la sensibilité* ». On le voit bien, Bally introduit en force la psychologie dans l'approche stylistique des faits d'expression¹⁸. Il nous invite donc à envisager des questions « *extérieures au langage* », donc distinctes de la linguistique générale, laquelle, pour Saussure lui-même, apparaissait comme « un système de géométrie » pouvant aboutir « à des théorèmes (à) démontrer », plutôt décourageants, car, disait-il : « *on constate que le théorème 12 est, sous une autre forme, le même que le théorème 33* ».

Si j'insiste ainsi sur l'importance du *Traité* de Bally, c'est parce qu'il pose en toute clarté la nécessité, non pas simplement de décrire logiquement et systématiquement une langue (ce que veulent certains collègues linguistes purs et durs dans leur ambition scientifique totalement éloignée de celles du didacticien et du pédagogue), mais d'envisager son appropriation de façon inductive, pratique, pédagogique, réaliste. Le langage (la langue à étudier) est fait pour « exprimer ce que nous pensons ». « *Apprendre une langue est une opération involontairement historique : tous les rapports irraisonnés, toutes les illusions évoquées par un enseignement resté trop scolastique disparaissent dès que l'esprit se concentre sur l'observation simultanée de ce qui est dans la parole en même temps que dans la pensée* » (TSF, p.5). Belle leçon de réalisme, comme on le voit, qui est à placer dans le cadre raisonnable de ce numéro de *Synergies Chine* cherchant à définir la trajectoire la plus honnête entre tradition et innovation.

c) *Guberina et la Méthode Verbo-Tonale*

Tout ce qui précède va trouver sa traduction pratique dans les grands principes de la méthode Verbo-Tonale de Guberina puis dans les cours audio-visuels du CREDIF mis au point dans les années 60 (*Voix et Images de France* et *Bonjour Line*¹⁹) dans le cadre d'une collaboration entre Paul Rivenc et le savant et inventif croate. Sans nous perdre dans le détail de cette nouvelle avancée, disons que l'évolution des idées et des pratiques s'est constamment effectuée dans le sens général défini par *le Cours* de Saussure et le *TSF* de Bally. Ce qu'il faut retenir, c'est, de prime abord, que la recherche didactico-pédagogique s'est développée majoritairement sur la **langue parlée** considérée comme la langue de « l'homme en tant qu'être engagé dans l'action²⁰ ». Il n'était donc pas question (du moins provisoirement) de s'intéresser à la langue écrite. C'est là un choix qui s'est corrigé au fil du temps, bien

entendu, mais qui a eu toute son importance pour protéger pédagogiquement la recherche contre le privilège exorbitant de l'écrit dans les approches pédagogiques traditionnelles. Il ne s'agissait donc plus de négliger « les structures propres au dialogue (1^{ère} et 2^{ème} personnes) en pratiquant un descriptivisme systématique », mais de montrer que le langage étudié ne doit jamais être coupé de l'homme (ce que démontreront du reste, à la même période, les philosophes du langage que nous révérons avec raison, à savoir John L. Austin, puis, vers la fin des années 60, John Searle).

Là encore, nous pouvons considérer que Guberina et Rivenc (en continuateurs de Saussure et Bally), sont à placer dans la catégorie des « visionnaires » qui ont, non seulement défini les grands principes de la Didactique des langues, mais surtout montré à l'évidence qu'il ne pouvait pas y avoir de linguistique générale ni même de philosophie du langage, donc pas de socio- ethno- psycho etc.- linguistique sans un rapport étroit de la recherche avec la didactique et la pédagogie. Toutes les théories les plus subtiles et les plus dynamiques qui se sont succédé tout au long du XX^{ème} siècle, et sans exception aucune - qu'elles le reconnaissent ou non - sont les fruits d'un commerce étroit avec les approches méthodologiques visant à analyser ce qui se passe quand on communique par la langue parlée considérée comme « la seule vraie langue et la norme à laquelle toutes les autres doivent être mesurées²¹ »

2^{ème} étape de l'évolution : les années 70 et l'élargissement démographique du champ d'intervention

Nous voici parvenus à la fin des années 60, période particulièrement trouble marquée, notamment, par le bouillon de culture « soixante-huitard » qui provoque des bouleversements politiques considérables et surtout des modalités culturelles désormais ineffaçables. Les sociétés n'ayant jamais que les pédagogies qu'elles méritent, les jeunes et enthousiastes «révolutionnaires » de ce temps éprouvent le sentiment que - parodions Hamlet - « something is rotten in the state of France », et la décennie 70-80 va donc être marquée par un double mouvement d'expansion : d'une part, sortir d'un système un peu essoufflé après la brillante décennie 60 ; d'autre part, redynamiser les opérations aussi bien au plan interne qu'au plan international en diversifiant **les cibles sociales** des projets didactiques. L'idée mère qui s'impose plus que jamais alors - mais sans rupture épistémologique profonde avec la période précédente - c'est **la communication**. Il faut aller vers l'autre, diversifier, sortir d'un méthodologisme un peu trop strict où l'on avait l'impression de tourner en rond. Il suffit pour se rendre compte du changement d'atmosphère en cours dans ces années 70, de se reporter aux *Actes du troisième Colloque SGAV pour l'enseignement des langues* (Didier CREDIF, 15-18 mai 1974) et de parcourir

(P.3-6) *la Présentation Générale* des objectifs du Colloque par Daniel Coste, puis, sous la plume du même auteur, ses *Remarques en guise de conclusion* (p.335-338). Je retiendrai, parmi une foule d'autres, 2 déclarations fort intéressantes :

1) P.5 : « les choix du SGAV « et ses postulats fondamentaux sont de ceux que les progrès récents *de la recherche n'ont pas contestés mais plutôt confirmés en les nuancant, les enrichissant, les diversifiant, en favorisant leur explicitation* » ;

2) P.337 : « *le SGAV n'est pas moins bien équipé que d'autres pour innover (.) à condition (.) d'accepter de se remettre en marche vers la diversité des individus et des milieux*

La France didacticienne des années 70 éprouve donc le besoin d'affirmer quelques principes qu'elle estime neufs et l'évolution sociale (aussi bien nationale qu'internationale) va rapidement lui en donner la possibilité. Jusque-là, la recherche travaillait exclusivement pour un seul type de destinataire, celui des boursiers du Gouvernement français sélectionnés par les services culturels de nos ambassades dans le monde. Des événements importants vont marquer la décennie 70 et ouvrir de plus en plus les esprits à la diversité linguistique et culturelle. J'en citerai quelques-uns :

- loi sur l'Education Permanente en France votée le 16 juillet 1971 (Jacques Chaban Delmas étant le premier Ministre du Président Georges Pompidou et Jacques Delors son Conseiller) ;
- guerre dite « du Pétrole » (ou « du Kippour ») entraînant, avec un choc pétrolier très dur, des conséquences économiques funestes, dès le milieu de la décennie, pour stopper et même inverser l'essor des « Trente Glorieuses » (1946-1976) jusque-là perçues comme éternelles ;
- regroupement des familles d'immigrés, sous la Présidence Giscard d'Estaing (1974-1981) avec, pour conséquences majeures, des problèmes sociaux divers nourris par un chômage commençant à entreprendre une ascension endémique ;
- élargissement de la recherche par une collaboration étroite des chercheurs français avec le Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC) du Conseil de l'Europe dans le cadre, notamment du projet N° 4 de ce dernier, intitulé *Langues vivantes* (1971-1981), projet qui sera suivi, à partir de 1981 par le numéro 12 qui prendra dans le cosmos de la D/DLC une importance de plus en plus grande assortie de copieuses polémiques. Nous y reviendrons ;
- organisation de la Commission Auba par Alain Savary, Ministre de l'Education Nationale dans le Gouvernement de Pierre Maurois (1981-1984) en vue de clarifier (enfin !) la situation globale alarmante de la Didactique des langues

en France, tant dans le personnel qui l'assume que dans le traitement de la discipline même au sein de *l'alma mater*;

- développement constant du numérique et donc des techniques dont l'influence ira croissant mais sans remettre réellement en question les fondamentaux de l'enseignement/ apprentissage des langues, l'outil le plus performant n'excluant pas la dimension humaine du formateur et de l'apprenant (le sujet) ;

Tous ces événements et faits majeurs (on pourrait en ajouter beaucoup d'autres) ont engendré des modifications fortes de la D/DLC, non en ce qui concerne ses fondements épistémologiques qui se retrouvent sous des formes diverses dans toutes les évolutions ultérieures, car (cf. l'introduction de cette préface) aucune évolution ne change l'objet en transformation qui reste identique à lui-même tout au long de ses métamorphoses. Ce qui va changer dans ces années 70, c'est l'objectif visé dont on voit bien, au travers de la liste qui vient d'être établie, qu'il est largement inspiré par des données idéologiques, donc de nature fortement socio-psychologique, sociolinguistique et même politique. Là encore, nous ne développerons pas les conséquences des événements cités et nous pointerons simplement **les destinataires de plus en plus diversifiés de la D/DLC** :

Au CREDIF, par exemple, (on me pardonnera certainement de parler de la grande Maison qui fut la mienne pendant 13 années) le public visé dans les années 60 se maintient dans les années 70 puisqu'on continue à produire des outils pour la formation des boursiers habituels avec la méthode *De Vive Voix* qui actualise sa présentation tant au niveau des contenus que des images, de la psychologie des personnages présentés, de la phonétique, des situations et interactions langagières, du fond sonore, des techniques de classe et même de l'intrigue puisqu'une amorce de relation sentimentale se développe, si discrètement que ce soit, entre deux des protagonistes majeurs (Pierre et Mireille). Tout cela va dans la bonne direction et la méthode connaît de nouveau un franc succès éditorial même si de nombreux manuels à visée commerciale voient le jour chez un peu tous les éditeurs.

On note aussi que le Niveau 2 *Interlignes*, progresse rapidement dans 4 directions nouvelles étudiées de façon magistrale²² selon une méthodologie fine et diversifiée : 1) *Ressources et Développement* ; 2) *Modes et niveaux de vie* ; 3) *Santé et Société* ; 4) *Culture et Société* qui utilisent avec abondance l'actualité, la presse, les grands événements étroitement liés aux mœurs et à la culture en donnant à l'ensemble des domaines étudiés, des modalisations suscitant chez l'étudiant une attitude réflexive et active en ce sens qu'il doit prendre parti sur des situations qui sont par essence conflictuelles.

Enfin, au début des années 80, la première grande méthode communicative, *Archipel*, voit le jour dans le cadre d'une coopération active entre le CREDIF et l'Institut Français de Thessalonique, méthode à laquelle Janine Courtillon, auteur de la Grammaire communicative de Un Niveau Seuil, apportera toute sa riche compétence pour la création d'un outil de travail que l'on peut considérer comme de troisième génération après *Voix et Images de France* et *De Vive Voix*. Les approches successives se diversifient et se nuancent, les instruments de travail se perfectionnent, la didactique se précise mais sans rupture épistémologique ni même pragmatique. Dans ses successives métamorphoses. La D/DLC s'inspire des mêmes fondamentaux.

A côté de ce type de public relativement classique, on trouve aussi d'autres grands projets pédagogiques élaborés à l'intention d'ouvriers et d'employés français, certains classés BNQ (Bas Niveau de Qualification) ou même à l'intention d'un public de haut niveau de formation initiale (Ingénieurs). Dans les deux cas, ce qui est visé, c'est, toujours dans le cadre de la loi du 16 juillet 1971 déjà évoquée, de permettre à ces travailleurs d'améliorer leurs performances écrites et orales et leur insertion positive dans leur carrière en donnant éventuellement à celle-ci des chances de progression. Il va de soi que ces types de formation ne vont pas se borner à décrire le système de la langue (vocabulaire et grammaire) mais mettront l'accent sur son emploi dans des situations où les intéressés, se sentant personnellement concernés, éprouveront le besoin et le désir de s'exprimer.

Mais il y aura aussi une mission en direction des travailleurs migrants, une autre, en direction des enfants de travailleurs migrants, toujours en se plaçant dans la perspective d'approches destinées à stimuler la réflexion, la prise de parole, l'aisance, et donc l'**acclimatation** culturelle (terme choisi de préférence à **intégration** ou **assimilation** qui peuvent donner lieu à polémiques diverses) à un pays que l'on découvre avec son histoire, ses usages et la difficulté bien naturelle des interférences mais aussi avec dans bien des cas la souplesse des transferts d'une culture à l'autre.

Enfin, et pour clore bien rapidement ce panorama rapide de la deuxième étape, disons que le décennie 70 fut aussi celle de l'approche fonctionnelle de la langue française, c'est-à-dire de la prise en compte des besoins spécifiques de communication et des échanges dans les domaines techniques et scientifiques les plus divers, comme le fameux MACHIN (dont j'ai dirigé l'élaboration), qui était un matériel d'apprentissage du français pour débutants avancés s'intéressant aux différents domaines de la technologie.

Mais toujours au CREDIF, les travaux effectués pour le compte du CDCC du Conseil de l'Europe aboutirent, on le sait, à la publication de *Un Niveau-Seuil pour l'Apprentissage des Langues*, et là encore l'ouvrage réalisé envisage non pas un mais 5 publics différents : les touristes et voyageurs, les migrants, les spécialistes et professionnels ayant besoin d'une langue étrangère mais restant dans leur pays d'origine, les ados en système scolaire, les grands ados et les jeunes adultes en système scolaire ou universitaire.

En résumant (car les faits sont innombrables) on en arrive à la conclusion de cette deuxième partie, que nous avons d'évidence chevauchée au grand galop. Ce qu'il faut observer, dans ce cheminement continu de la Tradition à l'Innovation, c'est que le changement n'a jamais porté sur une négation foncière des fondamentaux de la D/DLC, même si, techniquement, ces derniers ont naturellement bénéficié d'améliorations remarquables de bon sens dans la durée. Le Cours de Saussure est l'inspirateur incontournable de tous les travaux didactiques et pédagogiques dont nous sommes nourris, et, par voie de conséquence - même si Bally a été trop souvent sous-estimé ou carrément ignoré - l'ensemble de l'œuvre du fidèle disciple, et particulièrement le TSF, a inspiré directement ou indirectement toutes les évolutions qui se sont produites dans le vaste cosmos de la D/DLC, y compris dans les très estimables et respectables recherches et applications du CDCC du Conseil de l'Europe.

L'évolution majeure que nous tentons de retracer ici le plus objectivement possible se fonde **sur la diversité de plus en plus grande des publics de destination** (dont les lignes qui précèdent ont simplement tenté de donner à titre d'exemples démonstratifs, une idée à peu près exacte) et ce qui est parfaitement manifeste, c'est que l'essentiel de la recherche, donc de l'innovation en D/DLC, se définit comme une extension sociologique de plus en plus ample, étoffée et même impérieuse parfois jusqu'au dogmatisme, donc capable de prendre à dessein le risque de créer des clivages idéologiques fondés sur une dialogique éthique frôlant bien souvent la moraline²³. C'est un fait que notre domaine a ses partisans, ses affrontements et ses guerres « picrocholines » qui n'ont rien à envier à celles - pourtant infiniment plus drôles - que nous narre Rabelais. La formule contemporaine en forme de leitmotiv qu'affectionnent nos modernes commentateurs politiques, est qu' « il faut raison garder ». Soit ! Certaines orientations de la recherche contemporaine nous incitent à penser que la Raison, hélas, est peut-être en train de nous abandonner. Toujours la fameuse « fuite du sens ». Il faut donc reprendre un peu nos esprits pour éviter « le grand bouleversement » prédit par Francis Fukuyama en 1999, car il va sans dire que la situation actuellement inquiétante de l'enseignement des langues dans le monde fait chuter, depuis quelques décennies, nos principaux « indicateurs de

confiance ». L'humanité a le sentiment d'une fracture et même d'un chaos dont il devrait être possible de venir à bout en envisageant une transition innovante pour reconstituer un ordre social culturellement et idéologiquement acceptable dans un univers où les communautés, quels que soient leurs préjugés, certitudes, croyances, histoires etc. doivent accepter l'idée, « devant l'abondance infinie des objets et des êtres » qui nous submergent peu à peu, qu'une « nouvelle grille » est indispensable pour mieux se situer dans le monde, mais aussi « dans l'espoir de participer à l'évolution des sociétés contemporaines²⁴ »

Des années 80 à aujourd'hui, ou le pèlerinage vers l'unanimité

Le projet n° 4 du CDCC du Conseil de l'Europe (1971- 1981) se présentait sobrement sous le titre « Langues vivantes ». Son objectif était de « contribuer à une compréhension, à une coopération et à une mobilité accrues en Europe en améliorant l'apprentissage des langues vivantes et en l'élargissant par des mesures appropriées à toutes les *catégories de la population* » (1981, p.III).

Dans le projet n° 12 qui lui succède, et dont le titre devient : « Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication », nous observons que la continuité épistémologique est étroite puisqu'il s'agit toujours d'enseigner des langues vivantes dans une perspective communicative ne contredisant donc nullement les fameux fondamentaux de la D/DLC que nous avons rapidement analysés *supra*, et qui restent obstinément au cœur de l'activité éducative sous quelque forme qu'on l'envisage ou qu'on la présente.

Le problème nouveau posé par ce projet n°12 qui s'incarne objectivement dans l'ouvrage éminemment complexe qu'est le **Cadre européen commun de référence pour les langues**²⁵, est largement repérable dans une nette différence que l'on peut résumer en une seule phrase : jusqu'ici la finalité suprême de toutes les approches signalées dans les deux premières étapes, était la langue française et uniquement elle dans une extrême multiplicité de situations d'échanges langagiers. Désormais, avec le plurilinguisme, ce qu'on veut construire, c'est une compétence communicative dont le but, profondément modifié, ne peut être réduit à la maîtrise d'une seule langue ou même de deux ou trois langues, mais englober, dans la durée de toute une vie, un répertoire langagier en élargissement constant selon les circonstances qui amèneront le sujet apprenant à « affronter de nouvelles expériences langagières hors du milieu scolaire ». Pour cela, le *Cadre européen de référence* (Boîte à outils et à idées) associé au Portefeuille européen (Portfolio) chargé d'assurer la recollection de chaque dossier par la mise en forme de toutes les expériences successives d'apprentissage, fournit à chacun (praticien ou apprenant)

les moyens nécessaires d'analyser et de décrire les différentes étapes, donc « les niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants ²⁶» (Cadre, p.11.).

Une telle politique n'aurait rien de répréhensible si on l'envisageait avec la plus grande prudence comme complément utile (disons comme « Truc », Procédé, Astuce, Machin-chose) tout-à-fait bienvenu - c'est drôle, donc d'un certain intérêt pédagogique - n'excluant pas la bonne vieille tradition scolaire et universitaire méritant toujours d'être poursuivie et même améliorée régulièrement, mais sans changer carrément de paradigme éducatif comme le veulent, avec rogne ; certains thuriféraires (pas tous fort heureusement !) du plurilinguisme.

Ce qui tombe, en effet, sous le sens, et que je rappelle ici sans emphase mais avec force tout de même, c'est que **chaque nation a le devoir sacré de défendre sa langue**, sa culture, son histoire, ses valeurs qui ne doivent pas être passées à la trappe au nom d'une diversité qui, en fin de compte, et très paradoxalement, ne respecterait que les besoins d'autrui. Le Conseil de l'Europe est parfaitement dans son droit de prôner une idéologie plurilingue, mais, en s'appuyant sur de grands principes généreux, comme l'écrivent avec justesse Hervé Adami et Virginie André (citant J.L. Calvet), cette idéologie, de plus en plus, « débouche sur la paralysie et l'inefficacité ». Pire même, écrivent-ils, « l'eau tiède de l'idéologie plurilingue a continué de couler sans interruption jusqu'à noyer la recherche dans un flot de contributions convenues et rigoureusement conformes à la doxa qui font acte d'allégeance publique par le système éprouvé des citations. Les contributions critiques n'ont pas, ou très peu, fait l'objet d'un débat franc et ouvert qui aurait sans doute été utile et stimulant pour notre *champ scientifique : au contraire de cela, la confrontation directe a été savamment évitée et le cycle de la reproduction sans fin des émules et des contributions conformes aux politiques linguistiques et didactiques européennes a repris son cours. Ce faisant, la recherche a pris un retard considérable sous l'étouffoir de cette idéologie linguistique et didactique* ²⁷».

Encore une fois, la volonté de prôner le plurilinguisme, même si elle présente l'inconvénient un peu simplet de donner dans le « linguistico-politiquement correct », n'est pas en soi indéfendable. Que la recherche sociolinguistique prenne l'allure d'une organisation de défense des plus faibles apparaît comme noble et roboratif. On peut donc l'encourager et la développer en toute bonne conscience, respect ou... résignation. Faire même de l'intercompréhension l'occasion d'une remise en cause souhaitable de traditions jugées nationalistes²⁸ est, à la limite, compréhensible sous réserve de ne pas tomber systématiquement - travers bien français - dans le *mea maxima culpa* dont ne s'embarrassent guère les autres citoyens du monde, à commencer par nos frères d'outre-Channel qui, pourtant, sont à l'origine et au développement de tous les travaux du Conseil de l'Europe.

On peut donc comprendre et approuver que la DGLFLF et certaines universités hexagonales et ultra-marines aient également embrayé sur la défense de nos 75 langues régionales injustement ignorées par nos ancêtres qui eurent la faiblesse de vouloir donner à tous les Français une langue commune. A leur décharge, disons que « l'enfer est pavé de bonnes intentions » et réjouissons-nous, mais discrètement pour ne choquer personne, du fait qu'il est bien agréable de pouvoir parler français de Lille à Marseille et de Brest à Strasbourg. Il est bien entendu qu'il faut réactiver la diversité de notre patrimoine linguistique, élargir notre connaissance des habitudes et traditions de tous nos frères humains francophones sur tous les continents. Mais le lien entre eux et nous, notre dénominateur commun, c'est la langue française et je souscris pleinement à la profession de foi de Philippe Bilger écrivant le 3 août dernier : « Quand, faute de savoir maîtriser une aptitude, une richesse, une qualité, un vocabulaire qui vous échappent, on préfère accompagner le déclin plutôt que d'y résister, on participe au désastre ».

Faut-il conclure ?

J'ai malheureusement le sentiment, après ce long développement, d'avoir volontairement survolé une tranche complexe de près de 60 années que j'ai vécues de part en part depuis le début des années 60, tant à l'étranger qu'en France dans de multiples fonctions et responsabilités et à l'occasion de très nombreuses missions effectuées un peu partout dans le monde. Je pense toutefois qu'il ne serait pas raisonnable ni même possible de renier quoi que ce soit des trois étapes que j'ai présentées en simplifiant beaucoup les données. Dans mes pérégrinations continues, j'ai rencontré des esprits éminents avec lesquels je pouvais être parfois en désaccord mais qui m'ont toujours inspiré le plus grand respect. Je ne les citerai pas ici car ils sont trop nombreux. L'évolution de la Tradition à l'Innovation a certainement suivi le grand chemin que j'ai indiqué. Il est certain que, sur la situation actuelle, des divergences profondes sont manifestes. C'est bon signe si nous parvenons à construire un dialogisme enfin intelligent. Le plurilinguisme a toute sa place mais, pour la France, la Chine ou n'importe quel grand ou petit pays, il faut savoir s'ouvrir à la diversité sans négliger ni minimiser les valeurs nationales dont chaque pays, chaque individu a un besoin vital.

On a dit un peu tout et n'importe quoi pour justifier la nécessité du passage au plurilinguisme. Je lis, par exemple, que « *le contexte européen nationaliste* (du siècle dernier) *reposait sur le principe de l'équation « une langue = une nation »*. *La didactique des langues a de ce fait suivi ce credo, et, malgré les propositions de nombreux chercheurs, linguistes et didacticiens, a conforté la tradition d'un enseignement où les langues sont apprises comme étant étanches les unes aux autres,*

et où le mélange ou la production d'une interlangue sont considérés comme des erreurs impardonnables. La langue était ainsi considérée comme « un système clos de prescriptions normatives » et son enseignement hypergrammaticalisé, visait la maîtrise de la variante haute d'une langue qui serait épurée de toute influence et déconnectée de son usage populaire et local ²⁹».

Avec toute la sympathie que m'inspirent les auteurs de ces déclarations, disons qu'il s'agit de contrevérités pures et simples. Relisons donc les fondamentaux de la D/DLC. Avec le plurilinguisme, une grande randonnée est indiscutablement envisageable, mais ne rêvons pas d'un changement de paradigme avec des idées sur lesquelles on ne pourra jamais rien construire de solide et de durable. L'idée majeure du plurilinguisme est qu'il s'agit, en fin de compte, d'une « affaire strictement privée ». Il n'existe pas, à ma connaissance, et il n'existera jamais de professeurs de plurilinguisme. Si l'on en rencontre un, ce sera miracle, probablement une machine. Mais que cela n'empêche pas les audacieux chercheurs du monde entier de se lancer dans cette ruée vers l'or babélien. A défaut de donner des résultats, c'est une occupation certainement instructive pour chaque orpailleur.

Notes

1. Mais il ne faut évidemment pas prendre le texte de Galisson au pied de la lettre. Son discours est au deuxième degré, en prélude à une remise en place des faits dans un ordre à la fois hiérarchique et historique.
2. Je renvoie à cet égard, à un article que Pierre Frath, de l'Université de Champagne-Ardenne, consacré en 2011 au livre de Bruno Maurer (*Enseignement des langues et construction européenne, le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, éditions des archives contemporaines, 2013), article où il dit en substance que le Conseil de l'Europe, parfaitement conscient que l'anglais est devenu « la seule langue enseignée massivement dans les écoles européennes » a choisi de diffuser « un discours idéologique lénifiant d'allure humaniste aboutissant, en fin de compte, à l'affaiblissement des autres grandes langues. Et cela avec l'aide enthousiaste d'excellents didacticiens français.
3. Grippeminaud est un nom emprunté par La Fontaine à Rabelais et à Marot. Il désigne le juge qui traite le dossier de la Belette et du Lapin dans la fable XVI du livre septième. Le portrait qu'en fait La Fontaine, très ironique, montre que ce grand expert de justice n'a d'autre visée que de « croquer » les deux contestants dès qu'ils seront à portée de ses griffes. Nous ne pousserons pas l'analyse de la situation plus loin.
4. L'Ubris ou l'hubris ou l'hybris, dans la notion grecque signifie la démesure et la violence inspirées par les passions, notamment l'orgueil et la vengeance opposés à la tempérance et à la modération
5. Terme assez vain car toute époque est évidemment de transition, même si les contemporains n'en ont pas toujours conscience, convaincus qu'ils sont d'avoir trouvé la « pierre philosophale » transformant en sagesse aurifère leur phraséologie sociodidactique.
6. C'est par ce mot que Voltaire désignait ses œuvres qu'il considérait comme mineures (en quoi il se trompait, du reste), à savoir ses Contes.
7. Le cousin Pons, dans le roman de Balzac, est le parent pauvre, naïf, celui qu'on méprise un peu et qui ne compte pas.
8. Cf. l'article d'André Martinet, *Analyse linguistique et présentation des langues in Annali*

della Facolta du magisterio dell'Universita de Palermo, 1969, p.143 et suiv.

9. Cela pouvait donner des exemples de salade théorique amusante comme la règle suivante : « Pour trouver le syntagme nominal sujet, on pose la question *qui est-ce-qui* avant le syntagme verbal »

10. En ma qualité d'ancien Professeur détaché au Japon (1963-1971), puis au Maroc (1971-1972), puis en ma qualité d'Expert des Nations-Unies à Kinshasa en 1972-1973, puis de membre de la Direction du CREDIF de 1973 à 1977, puis de Directeur du CREDIF de 1977 à 1986, puis de Directeur de la Revue Pages d'Ecritures aux Etats Unis (de 1986 à 1989), puis de fondateur, au Département des Sciences du Langage (DESCILAC) de l'Université de Rouen, de la filière FLE, au début des années 90, puis de Président fondateur du GERFLINT à partir de 1998 (Groupe toujours en activité à la date de ces lignes).

11. Les langues supercentrales, selon Calvet, sont au nombre de 10 et selon Abram de Swan de 12 : arabe, chinois, anglais espagnol, français, hindi, malais, portugais, russe et swahili ? Abram de Swan ajoute l'allemand et le japonais.

12. Modèle gravitationnel pour Calvet et galactique pour Abram de Swan.

13. Ce qui nous fait penser au fameux alexandrin du Poète Antoine Houdar De La Motte (repris par Boileau dans son *Art Poétique*) : « l'ennui naquit un jour de l'uniformité ».

14. In Introduction du TSF de Charles Bally, p. 5.

15. Dans les « Les Femmes savantes » de Molière, Philaminte exprime très stylistiquement son admiration pour le sonnet de Trissotin en disant, à propos de *quoi qu'on die* : *j'entends là-dessous un million de mots*.

16. cf. à ce sujet Godel, 1969, pp.30-31 et Cortès, op. Cit, p. 25. Saussure considérait qu'il ne pouvait « exposer le sujet dans toute sa complexité et avouer tous ses doutes (...) ou bien faire quelque chose de simplifié, mieux adapté à un auditoire d'étudiants qui ne sont pas linguistes ». Mais, ajoutait-il : « à chaque pas je me trouve arrêté par des scrupules. Pour aboutir il me faudrait des mois de méditation exclusive ».

17. « Ferdinand, Charles, Emile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et Permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Enonciation » In : *Charles Bally : Moteur de recherches en sciences du langage, Synergies Espagne* n° 6, 2013, Coordonné par Sophie Aubin.

[En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article1_Cortes.pdf [consulté le 30 septembre 2016].

18. Les disciples d'André Martinet (dont je fais partie) connaissent bien les réticences de notre vénéré Maître à l'égard de qu'il appelait très ironiquement le « psychologisme »

19. *Bonjour Line*, méthode pour enfants élaborée entre 1960 et 1962 sous la direction d'Hélène Gauvenet).

20. « L'approche actionnelle » du CDCC (Conseil de la Coopération Culturelle) est incluse dans le TSF de Bally. Ce n'est donc pas du tout une nouveauté. Le seul reproche qu'on puisse faire est de ne pas citer ses prédécesseurs.

21. Introduction du TSF de Bally, p.8.

22. Marie-Thérèse Moget et ali

23. La moraline, selon Morin (Méthode 6, p.57) « est la simplification et la *rigidification éthique qui conduisent au manichéisme, et qui ignorent compréhension, magnanimité et pardon*. »

24. Citation empruntée à *La nouvelle grille* de Henri Laborit, Folio Essais 1974, p.13.

25. *CECR pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Les éditions Didier, Paris 2005.

26. Le lecteur lira avec profit mais certainement aussi surprise, voire stupéfaction, le paragraphe 1-3, p.11 du CECR dans sa version 2005 (Didier) qui est un appel vibrant au pluri-linguisme. Il n'est plus question d'apprendre les langues mais de « construire une compétence communicative » en passant *d'une langue à l'autre ou d'un dialecte à l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori inconnue, en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant*

à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun ». Il suffit, pour cela « d'exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue ». Nous sommes, je le crains, à l'orée de la pataphysique, du pataouète et du charabia. Est-ce vraiment comme cela qu'on envisage de construire une grande Nation européenne ouverte à la Pensée ? Il est vrai qu'il faut s'empresseur d'ajouter ici que nous serons sauvés par l'anglais... et dès lors, tout prend sens politiquement...

27. Herve Adami et Virginie André, *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*, Peter Lang, Berne, 2015, p.2.

28. C'est le cas, par exemple, du texte - par ailleurs fort intéressant - de la Délégation à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) publié en 2015 : *L'Intercompréhension*, p.5 où cet aspect de la question est abondamment évoqué.

29. Texte extrait de « *L'Intercompréhension* », *Références 2015*, Délégation à la Langue française et aux langues de France, juillet 2015, réalisé par Gaïd Evenou.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Présentation

Jacqueline Plessis-PlanasAttachée de coopération éducative, linguistique et sportive
Institut Français, Ambassade de France en Chine

Aujourd'hui en Chine, la volonté d' « innover » est partagée dans tous les domaines et par des acteurs de différents niveaux. Dans l'Éducation, l'État et les établissements supérieurs sont, sans aucun doute, les principaux acteurs et promoteurs de l' « innovation ».

Avec ce nouveau numéro consacré au thème *Tradition et innovation* en didactique du Français Langue Étrangère, nous sommes au cœur du sujet et des discussions dans le milieu de l'enseignement-apprentissage du français et dans le contexte du développement des nouveaux médias. Ce thème répond au besoin de réinterroger la relation entre la tradition et l'innovation dans une Chine en pleine transformation et profondément différente de ce qu'elle fut tout en restant attachée à ses traditions. Par conséquent, interroger la relation entre la tradition et l'innovation dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en Chine s'avère aussi pertinent que nécessaire et pourra être abordée à travers ses différentes dimensions. En effet, le processus de l'innovation dans l'enseignement/apprentissage se construit en opposition à des pratiques professionnelles jugées inopérantes et routinières. La capacité à innover en classe de FLE suppose un état d'esprit créatif et imaginatif animé à la fois par l'expérience et la mutualisation avec les autres professionnels dans le souci de l'apprenant et c'est tout à fait l'état d'esprit qui anime la revue *Synergies Chine*, ce dont je me réjouis.

Je souhaite avant tout chaleureusement remercier l'action exemplaire des trois rédacteurs en chef de ce nouveau numéro de *Synergies Chine* : PU Zhihong, coordinateur principal de ce numéro, FU Rong et LI Keyong. Je remercie, dans le même mouvement, le professeur Jacques Cortès, Président fondateur du GERFLINT (Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale) pour sa précieuse contribution et le philosophe et sociologue **Jacques Demorgon** pour son magistral texte introductif sur la dyade « tradition et modernité » du point de vue sociologique et philosophique.

Dans l'article *Acquérir le vocabulaire juridique français à l'aide d'un glossaire collaboratif réalisé sur Moodle* : un défi innovant pour des étudiants chinois, **Jocelyne Sourisseau** présente un dispositif innovant mis en place à l'Université de

Toulouse sur la base de fiches de droit mises en ligne. Ce dispositif permet de faire face aux difficultés de compréhension et d'acquisition du vocabulaire juridique français que rencontrent les étudiants chinois en France. Face à un problème de formation, cette innovation à l'aide des TICE a permis d'augmenter la motivation des étudiants et de développer les compétences langagières à travers un glossaire collaboratif sur Moodle.

L'article d'**Agnès Pernet-Liu** intitulé *L'intertextualité de l'exposé d'histoire à l'oral en langue étrangère* est très utile dans le cadre de l'apprentissage de l'oral en FLE en particulier dans le cadre de l'exercice de l'oral. Il pose le délicat problème du passage de la langue écrite du corpus documentaire de recherche à la langue orale pratiquée par les apprenants lors de l'exposé. Comment l'étudiant, en plus de s'approprier le fonds documentaire sur le sujet traité, peut-il traduire non seulement dans la langue oralisée destinée au registre de l'exposé, mais encore avec des mots qu'il a lui-même choisis ?

C'est aussi de l'apprentissage de l'oral que traite **TIAN Nina** de l'Université des Langues étrangères de Beijing, à travers son article sur *La formation méthodologique de l'exposé oral au niveau débutant*. Sa présentation expose la formation méthodologique indispensable, au niveau débutant, pour faciliter la mise en route de l'exposé oral en classe. Après avoir analysé les spécificités de l'exposé oral et les difficultés que rencontrent les apprenants débutants, l'auteur décrit la formation dont l'objectif est de développer la compétence orale en continu dans un premier temps, et de mettre en valeur la dimension textuelle du discours de façon plus générale.

Dans son article *L'exposé comme outil d'actualisation*, **LI Hongfeng** de l'Université des Langues étrangères de Beijing, présente l'exposé comme outil qui permet d'actualiser et d'enrichir le contenu des manuels avec les éléments linguistiques et socioculturels et d'augmenter l'efficacité de l'enseignement.

L'exploitation des nouveaux médias de communication constitue un autre axe intéressant d'innovation dans l'apprentissage du FLE. C'est ce qu'analyse **LI Yue** de Université Sun Yat-sen de Canton dans son article *Apprentissage mobile et acquisition de la compétence pluriculturelle*. Les mobiles offrent de nouvelles opportunités, car ils facilitent l'accès aux ressources authentiques et favorisent l'acquisition de la compétence pluriculturelle en développant les interactions hors classe et l'apprentissage par l'action.

Autre outil innovant et intéressant pour favoriser l'apprentissage : le smartphone. C'est l'objet de l'article de **LI Qin** de l'Université des Études internationales de Shanghai, *L'innovation technologique au bénéfice de l'innovation*

pédagogique - Le smartphone, un outil performant pour la didactique du FLE. Il est vrai que le smartphone fait partie intégrante de notre vie quotidienne, sa petite taille et ses multiples fonctionnalités en font un outil pratique et innovant qui présente un vif intérêt dans l'enseignement des langues. L'auteur de cet article présente quelques utilisations possibles du smartphone en classe de langue, notamment pour développer la compétence communicative.

L'article de **Magdalena Sowa** de l'Université Catholique de Lublin Jean-Paul II (Pologne), *La formation des formateurs FLE face à la professionnalisation du travail* porte sur des propositions d'amélioration des dispositifs de formation des formateurs FLE adaptés au nouveau profil de l'enseignant professionnel de FLE. Quelles modalités de formation envisager pour former efficacement les futurs enseignants FLE ? Comment tenir compte des nouveaux besoins dans le processus de formation des futurs enseignants FLE accordant plus de place à l'action de l'apprenant et à la coaction ?

LI Lu de l'Université Sun Yat-sen de Canton, dans *Le français du tourisme dans le contexte universitaire chinois, analyse comparative des besoins*, a pour but de fournir des pistes pour améliorer des programmes actuels de français du tourisme et de proposer de former plus de professionnels francophones qualifiés et compétents qui correspondent pleinement aux attentes et aux besoins d'un marché touristique en plein essor.

Dans le cadre d'une enquête réalisée auprès d'étudiants sinophones de plus en plus nombreux en France, **LEE Hsin-I** de l'Université Lumière Lyon 2, constate que les difficultés rencontrées sont non seulement liées à une connaissance insuffisante de la langue française, mais aussi aux différences culturelles et à une méthodologie universitaire différente. Sur cette base, l'auteur propose dans son article *À la recherche d'innovations dans l'enseignement du FLE destinées aux étudiants sinophones en mobilité interuniversitaire : le cas de Taiwan*, un programme innovant basé sur la perspective actionnelle. Pour assurer la réussite des étudiants dans le système éducatif français, ce programme développe les compétences de compréhension du discours universitaire et des compétences de productions de type universitaire : dissertation, rapport, mémoire, fiche de lecture, prise de notes, résumé, synthèse, exposé.

Dans sa présentation *Enjeux des corpus oraux pour l'enseignement universitaire du français langue étrangère en Chine - L'exemple de la base de données CLAPI*, **XU Rixuan** de l'Université des langues étrangères de Dalian explore les nouvelles pistes d'exploitation de cette base de documents authentiques CLAPI enregistrés dans des contextes variés : interactions professionnelles, institutionnelles ou privées,

commerciales, didactiques, médicales, ... Cet outil original et innovant par rapport aux outils traditionnels d'enseignement du FLE, pourrait améliorer l'enseignement universitaire du français en Chine et favoriser l'enseignement de l'oral de façon plus systématique pour développer la compétence communicative interactionnelle.

L'article *De l'approche communicative à une approche cognitive* de **YING Xiaohua** de l'Université Jiangnan, fait le lien entre les approches communicatives, la perspective actionnelle et « l'approche cognitive » pour montrer la pertinence de cette dernière qui apporte ce qui manque dans les deux autres : une prise en compte de la dimension cognitive de l'apprentissage. Dans une approche cognitive, l'enseignant est à la fois un guide, un accompagnateur et un tuteur (qui donne de l'étaiyage à l'apprenant pour que ce dernier conceptualise les connaissances).

Dans l'article *Apprendre avec plaisir et le plaisir de l'apprentissage*, **PU Zhihong** et **XU Rixuan** de l'Université Sun Yat-sen de Canton évoquent le plaisir d'apprendre comme puissant moteur pour développer la motivation, gage de réussite dans les études. Le plaisir d'apprendre permet d'augmenter les fonctions cognitives en particulier dans l'apprentissage d'une langue. Les auteurs souhaitent souligner l'importance du plaisir dans l'apprentissage et inviter les enseignants à susciter l'intérêt et le plaisir de l'apprenant pour augmenter sa motivation.

Enfin **LU Qiuyan** de l'Université Sun Yat-sen de Canton, dans son article *Stratégies argumentatives (conflits et dissensus) entre deux adversaires politiques français*, les stratégies argumentatives du désaccord à partir de l'analyse du débat politique télévisé entre les deux candidats aux élections présidentielles de 2012. Cette analyse du discours politique s'appuie sur les travaux de recherche sur les théories énonciatives.

Chers lecteurs, je vous souhaite du plaisir dans la lecture de ces articles de réflexion et d'échange autour de la relation tradition - innovation en espérant qu'elle vous donnera pleine satisfaction et sera source d'inspiration pour vos pratiques de classe.

Je vous donne rendez-vous pour le prochain volume consacré à la thématique de la traduction : sa place dans l'apprentissage des langues, la formation des traducteurs professionnels, les enjeux dans la circulation internationale du savoir et des idées en contexte globalisé. N'hésitez pas à nous écrire et à envoyer vos contributions.

Synergies Chine n°11 / 2016



Articles monographiques





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

« Tradition, Innovation » Histoire, anthropologie, adaptation, éthique

Jacques Demorgon

Université de Reims de France

j.demorgon@wanadoo.fr

Résumé

La dyade « Tradition / Innovation » est une dyade d'orientations opposées. Elle s'inscrit dans l'expérience humaine générale de trois façons.

a. Des acteurs humains individuels ou collectifs prennent position pour l'une ou l'autre de ces deux orientations, l'une étant jugée bonne et l'autre mauvaise. Par exemple, on se réfère aux « Anciens » et on condamne les « Modernes ». Ou l'inverse. C'est la zone des conflits identitaires personnalisés.

b. Comme ces conflits se produisent en tout domaine, en tout lieu et à tout moment, cette répétition réfléchie et cumulée fait apparaître une même problématique adaptative générale. Voyons-la. Une conduite culturelle, acquise au cours d'expériences antérieures, peut se révéler toujours efficace dans des expériences nouvelles. Il faut donc la conserver pour la réutiliser. Par contre, elle peut se révéler inefficace et, dans ce cas, il faut en inventer une autre. Sous la dyade « tradition, innovation », on a : « conserver, maintenir, réutiliser » ou « explorer, modifier, inventer ». On passe d'acteurs humains en conflits à une problématique anthropologique d'adaptation concernant tous les humains.

c. Dans ces conditions, les deux orientations opposées ne sont ni bonnes ni mauvaises. Seule sera bonne ou mauvaise la façon dont elles seront régulées, articulées, composées. Pour y parvenir, il faut référer le mieux possible la conduite à inventer aux spécificités des domaines, aux particularités des situations, aux singularités des personnes. Le simple respect de cette complexité et la volonté d'y répondre déterminent une éthique. Et cela en pédagogie, dont celle des langues cultures et du FLE. Cette pédagogie a beaucoup à faire pour mettre en œuvre la nécessaire adaptation plurielle.

Cela, déjà, en prenant de la distance à l'égard des traditions prestigieuses d'un passé (religieux et politique) dans lequel une culture de stabilité, d'ordre et d'autorité s'est trop souvent imposée. A condition d'en prendre tout autant à l'égard des séductions d'un présent d'économie et d'information dans lequel une culture de spontanéité, de renouvellement accéléré, voire de jungle, se donne comme la nouvelle et seule vérité d'expérience.

Mots-clés : tradition, innovation, histoire, modernité, anthropologie, néoténie, adaptation, éthique, pédagogie

“传统与创新”
历史、人类学、适应和伦理

摘要：“传统与革新”是一对反方向的二元组合。它以三种方式被纳入一般人类经验之中。

1. 个人或集体选取其中一个方向，视其为优，而另一方为劣。例如，我们参照“古人”，谴责“今人”，或反之，参照“今人”，谴责“古人”。这是个人身份归属的冲突地带。

2. 由于冲突会出现在不同的历史时期，这种累积的重复便产生普遍适应性的问题。从过往经验中获得的某种文化行为，在新的体验中总能生效，因此需要保留它以便再利用。不过，这种行为也可能无效。在这种情况下，就需要创造新的行为。在“传统与革新”的二元对立下，我们“保留、保持、再利用”或“探索、改变、创造”，从个人行为冲突问题过渡到整个人类的适应性问题。

3. 如此说来，传统与革新两者本身没有好坏之分，只是它们调整、连接和构成的方式有好有坏。为此，我们需要让创造行为尽可能地符合不同领域、情境和人员的特殊性。对这种复杂性的遵守与适应的毅力塑造了一种道德规范。任何教育学，尤其是语言文化教育和对外法语教育还有很多工作要做，实现多方面适应的道路还很长。

与宗教和政治过往的传统保持距离：过去常常被强加一种稳定、有序、权威的文化。同时，抵抗现代经济和信息的诸多诱惑：现今，一种自发产生、高速更新，甚至弱肉强食的文化正作为全新的、唯一的经验事实呈现在大众面前。

关键词：传统；创新；历史；现代性；人类学；幼态持续；适应；伦理；教育学

“Tradition and Innovation”
History, anthropology, adaptation, ethics

Abstract

The dyad (couple): « Tradition/Innovation » is a dyad of opposed orientations. It is in keeping with the general human experience in 3 ways:

a) Individual or collective human participants take sides for either of these two orientations, one being judged as good and the other bad. For example, one refers to the « Ancient » and condemns the « Modern » or the reverse; It is the personal identity conflicts area.

b) As these conflicts occur in connection with different issues and at different times of history, a general issue of an adaptive nature appears with the remembrance of that repetition. A cultural conduct acquired in previous experiences can always appear efficient in new experiences. It is necessary to keep it in order to use it again. On the other hand, it may be inefficient and in that case, it is necessary to invent another one. We proceed from human participants in conflict to a general issue of adaptation under « Tradition, Innovation » and you will find this way: « to keep, to hold, to reuse » or « to explore, to modify, to invent »;

c) Yet, the 2 opposed orientations are neither good nor bad in themselves. It's only the way they'll be regulated, articulated, composed that will be good. In order to reach it, is necessary to refer the best possible to the specificities of the

fields of experience, to the peculiarities at once of situations and singularities of the persons. It is clear that any pedagogy (in particular that of languages-cultures and of French as a Foreign Language) has much to do to implement that complex manifold adaptation.

And, already, keeping away from a prestigious past traditions (both religious and political) in which a culture of stability, order and authority is too often imposed. Provided you take as much against the seductions of this economy and information in which a culture of spontaneity, accelerated renewal or even a jungle itself as the new and only truth of experience.

Keywords: tradition, innovation , history, modernity , anthropology, neoteny , adaptation, ethics, pedagogy

1. « Tradition, innovation », une problématique humaine : de l'histoire à l'éthique

Synergies Chine dédie ce n° 11/ 2016 à un ensemble d'études sur la relation entre la tradition et l'innovation dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, par exemple, la langue française en Chine. Le texte qui suit ne traite pas directement le thème élu de cette pédagogie singulière en elle-même. Les coordonnateurs de ce numéro nous ont demandé une contribution étudiant la dyade « Tradition, Innovation » du point de vue sociologique et philosophique. La lecture du texte sera sinon simplifiée du moins mieux adaptée à la libre mobilité du lecteur s'il perçoit clairement la spécificité des quatre parties qui le compose. Voyons comment elles s'articulent.

La dyade « tradition, innovation » relève de tout un ensemble de dyades d'opposés. Leur énoncé bref est à la fois prometteur d'un chemin d'accès à la complexité du réel, mais aussi trompeur, car cet accès ne va jamais de soi. Il devra venir d'allers-retours indéterminés, exploratoires et constructifs. Le fonctionnement de la dyade « tradition, innovation » ne peut pas échapper à l'ambivalence : maléfique ou bénéfique, ni sa définition à l'ambiguïté : opposition ou composition. Les dyades d'opposés pourront toujours être critiquées en raison de leurs pentes réductrices mais louées aussi en tant que précieuses symboliques adaptatives (cf. ci-après). La dyade « tradition, innovation » participe pleinement de ce secret adaptatif. Pour le comprendre, il faut la sonder et la fonder à la fois dans l'histoire et l'anthropologie.

La première partie (Histoire et engagement) englobe. Elle va de la dyade elle-même à ce qui la contient : l'histoire des personnes, des groupes, des sociétés qui la produisent, s'y réfèrent et l'exercent. Qu'est-ce que les développements des sociétés et de leurs membres font avec cette dyade ? Présente dans tous les domaines, la dyade « tradition, innovation » s'est inventée comme symbolique

adaptative générale tout en passant par de grands déséquilibres historiques. Le fait qu'elle se présente comme une opposition ne doit pas cacher qu'aucune des deux orientations ne peut éliminer l'autre. A travers leurs partisans, mixtes eux-mêmes, elles n'en ont jamais fini de lutter pour l'emporter. D'où ces deux grandes périodes historiques où l'une prime et ensuite l'autre. Dans les tribus, royaumes ou empires, la Tradition se repositionne constamment. Dans les nations marchandes industrielles et les sociétés d'économie mondialisée, les innovations se précipitent en tête. Lors de la transition séculaire de la première époque à la seconde, du siècle classique au romantisme en passant par les Lumières, à trois reprises, émerge une nouvelle querelle des Anciens et des modernes. Le contrepoint des primats historiques (diachroniques), toujours relatifs, est justement la symbolisation dyadique systémique (synchronique). On est passé de l'histoire à la sociologie et à la psychologie, disciplines où la dyade « tradition, innovation » est présente dans bien des recherches.

La seconde partie (Anthropologie et ouverture) réfère la dyade « tradition, innovation » au fondement qui, dans le monde du vivant, la pose comme indexation humaine toujours possible. A partir de la conscience de l'opposition, l'anthropologie nous fait remonter à ce qui en est la source : la néoténie humaine. Il s'agit de cette condition biologique, en préparation dans le monde du vivant qui, avec l'apparition d'*homo sapiens sapiens*, franchit un seuil décisif. L'être humain est l'animal le moins programmé, avec à charge de se programmer lui-même. Pour y parvenir, il lui faut prendre acte de ce qu'est le monde. Or, le monde n'a pas de limites assignées connues. Les humains, sur le long terme, n'en ont pas de définitives. Ni vers le passé dont, sous des formes variables, la tradition rend compte au présent. Ni vers le futur que toute innovation tente d'inscrire dans le présent. Pour les humains, leurs conduites sont donc des épreuves adaptatives puisque, dans chaque situation problème, ils doivent décider de la bonne répartition différentielle entre des orientations opposées. En effet, ils doivent faire face à la diversité et au changement du monde et des autres en changeant leurs programmes. Après la néoténie, l'adaptation, au sens le plus large et le plus profond, comme chez Piaget ou Berne est donc le second mot nécessaire pour comprendre la dyade « tradition, innovation ». Le troisième mot est « culture ». Ces trois mots signent des « faits, valeurs ». Des « faits » dans la mesure où les moyens de l'humain lui permettent d'observer, d'agir, de penser dans cette perspective infinie d'adaptation et de culture. Des « valeurs », non pas inscrites dans un ciel préalable, mais réalisées ou non, individuellement et collectivement dans toute stratégie de poursuite de l'invention culturelle. S'ouvrant à ces trois « faits, valeurs », l'humain est ainsi, de nature, un être d'adaptation, de culture et d'éthique. D'où sa recherche

toujours entre des opposés. Ainsi, comme l'expose Louis Dumont (1977, 1979, 2013) entre « l'homo *hiérarchicus* » minimisant l'innovation, et « l'homo *aequalis* » la maximisant. Or, la difficulté est grande de traiter les deux orientations sociétales opposées. D'où, le risque de bricolage insatisfaisant mais auquel peuvent, un temps, croire les peuples. Telles sont les « crases » qui veulent tenir ensemble ce que l'on ne sait ni articuler, ni réguler, ni composer. Ainsi, dire que la dyade « tradition, innovation » est adaptative, culturelle, éthique, ce n'est pas l'automatiser. C'est tout le contraire. Son destin relève de la responsabilité des humains. Ils ont les moyens d'y parvenir, mais seulement s'ils les prennent en compte et en charge de multiples façons.

La troisième partie (Adaptation et culture) rend compte de quelques études critiques concernant les différents fonctionnements stratégiques, adaptatifs, culturels et déjà éthiques (ou non) de la dyade « tradition, innovation ». D'abord, l'opposition est pervertie quand manque déjà la référence éthique à l'intérieur de chaque orientation. C'est le cas si l'on ne pose pas les questions : « quelles traditions se maintiennent, et pourquoi ? », « quelles innovations sont entreprises et pourquoi celles-ci au détriment d'autres ? ». Dans leur titre bref, les dyades d'opposés, comme « tradition innovation », pré-formulent la complexité, de façon d'abord « simplexe » (Berthoz, 2009). Il faut entendre par là une simplicité au service de la complexité. Et c'est ce qui se produit quand « tradition, innovation » sont là pour une multiplicité (une infinité) de séparations, régulations, articulations, compositions. La complexité adaptative, stratégique et culturelle, répond alors à la complexité du réel. Cependant les simplifications reviennent toujours. Ainsi, lorsqu'on limite la tradition à la seule dimension temporelle du plus lointain passé, sacré comme tel. Ou quand on sacre le présent comme tel, et toute innovation qui s'y produit. Ou enfin quand on délaisse le vis-à-vis « tradition, innovation » dans ses multiples variables entre les civilisations, les sociétés et leurs acteurs. On ne peut prétendre que le mieux est déjà contenu dans telle civilisation, telle religion, telle culture. Et qu'il n'aurait plus qu'à s'appliquer : partout, pour tous et pour toujours. Chez un Fukuyama (1992), le régime démocratique dominant en Occident était supposé devenir la forme politique universelle et définitive. Il se rétracta au motif judicieux que sciences et techniques en découvrant l'univers, ne cessent de modifier même les organisations politiques consacrées. Par contre, la transitologie, qui s'était ainsi fourvoyée, redevient une discipline précieuse dès lors qu'elle pose les transitions comme toujours à inventer entre traditions et innovations variables selon pays, situations et acteurs.

Dans une quatrième partie (Éthique et pédagogie), nous abordons la façon dont la dyade « tradition, innovation » joue pleinement dans le domaine des langues-cultures.

Nous partons, avec Christian Puren (1998, 2002, 2011) de l'évolution de leurs cinq didactiques successives en France sur plus d'un siècle. L'interprétation claire et concise de cette évolution révèle le vif intérêt de la fonction méta. C'est elle, en effet, qui construit, au long du temps, chez nombre d'acteurs et dans nombre de domaines, cette effectivité adaptative, culturelle, éthique des dyades d'opposés telle qu'ici « tradition, innovation » (16). La pédagogie des langues-cultures doit prendre en compte une multiplicité de données variables selon les pays, les langues en présence et les types d'acteurs. Un exemple relativement simple et très éclairant peut en être donné quant à la nécessité de multiples adaptations en ce qui concerne les situations à la fois « multi, trans et interculturelles ». Leur évolution étudiée pour les Etats-Unis et pour la France souligne combien la pédagogie des langues-cultures est ainsi hautement problématique. Elle doit toujours produire entre traditions et innovations multiples ce qu'il y a de mieux dans chaque situation sociale et donc aussi dans chaque situation pédagogique. Mais cela jamais une fois pour toutes.

2. Dualismes déconstruits, dualisations constructives, adaptations singulières

Cette difficile question des dualisations est souvent peu comprise. Ce n'est pas le cas de Jean Baudrillard (2004) qui pose la « dualisation » comme valeur de dissolution des prétentions de toute réalité absolue intégrale. En transformant la dualisation en dualisme et le dualisme en pensée dite binaire, on se rend la critique trop facile. L'un des penseurs américains de la pragmatique, Hilary Putnam (2004) s'attaque au dogme de l'opposition entre fait et valeur. Il relaie Dewey mais il prend bien soin de souligner que celui-ci en critiquant les dualismes ne critique pas pour autant les nécessaires dualisations. La différence entre celles-ci et ceux-là doit être clairement posée. Un dualisme transforme une opposition non seulement en radicalité mais en hostilité visant à la destruction réciproque (le Bien et le Mal). La destruction de l'autre accomplie, le dualisme devient monisme. François Laplantine (2005) disait sa préférence pour les dualismes résistant aux monismes.

La dualisation, elle aussi, se veut radicale, mais c'est pour maintenir la valeur irréductible de chacun des opposés. Elle garde la contradiction pour permettre une complémentarité régulatrice indispensable aux multiples et complexes adaptations. C'est d'ailleurs dans cet esprit que le grand psychologue Henri Wallon a fait l'éloge de la précieuse généralité de la pensée par couple. Les critiques les plus virulentes - et d'ailleurs en partie justifiées - se sont manifestées de Simone Veil, à Pierre Bourdieu ou Jacques Derrida. Ce qui était visé, c'était le côté réducteur de dualisations par trop inégalitaires. En effet, dans le couple d'opposés, il y en avait toujours un qui dominait l'autre. Que ce soit sur les plans social : les nobles

contre le peuple, (les manants) ; ou sociétal : les civilisés contre les barbares et les primitifs. Ou encore sur le plan métaphysique. Ainsi, Derrida s'en prend à Platon pour son opposition de l'intelligible et du sensible. L'intelligible est supérieur puisqu'à l'origine du sensible. L'un est la source et le modèle ; l'autre le produit qui lui correspond. Or, pour Derrida, cette séparation platonicienne ne tient pas dans la mesure où l'intelligible ne peut pas reproduire à chaque fois le sensible dans les mêmes conditions. Il est alors nécessairement lui-même modifié par ces conditions changeantes. Tout ce que nous venons de dire concerne notre dyade d'opposés « tradition / innovation ». Elle fait souvent figure de dualisme déséquilibré en route pour le monisme. En effet, pour certaines sociétés, communautés, personnes, la tradition est plus valorisée que l'innovation. Pour d'autres, l'innovation l'est davantage. C'est ainsi que notre dyade rencontre la grande Histoire sur sa longue durée. En effet, tradition prime innovation dans les royaumes et les empires. Au contraire, innovation prime tradition dans les formes de sociétés dites modernes, nationales puis mondiales.

3. Royal-impérial, religion et politique. La tradition : de l'invention, au primat

On pense souvent les royaumes et les empires en fonction des conquêtes de territoires et des unifications de tribus et de peuples. C'est bien l'une de leurs dimensions mais non la seule. A son origine, l'Egypte, par exemple, n'était entourée d'aucun peuple hostile. On oublie que les acteurs humains ont eu à faire aussi l'épreuve d'une nature qui leur paraissait souvent dangereuse, menaçante. D'autant que les croyances supposaient avant cette Nature, un vaste et profond chaos premier, originel. La Nature n'était-elle pas, elle-même, menacée d'y retomber ? Source fort ancienne des religions et du pouvoir de leurs acteurs que cette crainte que la nature puisse retomber dans le chaos. En effet, elle s'en était sortie mais non sans l'action de Puissances Supérieures. Du sacré terrifiant au sacré gratifiant, les religions naissaient. Dieux et esprits devaient être remerciés par des sacrifices et priés de maintenir leur aide. Cette crainte primitive se combina ensuite avec celle de toute autre évolution catastrophique possible concernant les sociétés, les groupes et les personnes. Craintes et espoirs allaient donner lieu à l'invention de rituels magiques et techniques consistant en prières, sacrifices, divinations. Encore fallait-il qu'ils soient exécutés de façon méthodique, complète et exacte. Et cela ne pouvait être obtenu que s'ils l'étaient par les prêtres eux-mêmes qui se transmettaient scrupuleusement les traditions techniques opératoires. Or, ce recours avait un coût. Cela reliait la religion aux autres pouvoirs, singulièrement politiques. L'ensemble des deux perspectives, religieuses et politiques, constituait une puissante matrice d'unification des peuples croyants. Cela permettait de créer

et de maintenir des sociétés plus cohérentes et plus en mesure de résister ou de s'imposer à des ennemis de l'intérieur ou de l'extérieur. La Tradition, sacralisée, constituait une grande dimension de croyance et de puissance, en raison du prestige des Anciens auxquels on devait d'avoir initié la bonne marche des choses. Comme en raison des échecs subis dès qu'on ne suivait pas leur voie. La Tradition n'était donc pas simple conservation factuelle. Elle était prise dans un ensemble relationnel et stratégique, supposé maintenir en même temps, du haut en bas de la société, un ordre unifié bénéfique pour tous. Responsables de cette charge, les pouvoirs, politiques et religieux, s'instituaient ensemble dans des « églises » et dans des dynasties régnantes. Ces termes soulignant l'union maintenue, persistante, au-delà des discontinuités des personnes mortelles et des groupes changeant. Complétons cette indication du primat de la tradition dans la constitution des royaumes et empires en esquissant son corollaire : la faiblesse de l'innovation. Elle a été fréquemment soulignée par historiens et chroniqueurs (Cosandey, 2007 : 647). Par exemple dans l'Empire romain et, à certains moments, dans tel Empire chinois. Ainsi, dans l'empire romain on note que de précieuses techniques déjà connues ne sont réalisées qu'à quelques exemplaires. C'est le cas pour le moulin à eau. Il pourrait, par exemple, être utilisé pour broyer le blé mais ce sont les ânes qu'on utilise pour cela. Ainsi, lorsque Caligula a besoin de tous les ânes disponibles pour ramener son butin de Gaule, les meules à broyer le blé cessent de fonctionner et c'est partout la pénurie de pain. On doit à Pline l'Ancien un exemple du même ordre, une sorte de moissonneuse avait été inventée dans le nord de la Gaule. Elle y reste, elle n'est pas copiée ailleurs. Le même Pline l'Ancien rapporte aussi qu'un inventeur ayant présenté à l'empereur son innovation exceptionnelle : un verre incassable. Après s'être assuré que l'inventeur était resté muet sur le sujet, l'empereur le fit exécuter. Suétone raconte encore qu'un inventeur qui proposait à l'empereur Vespasien un mode économique de transport de lourdes colonnes fut, au contraire, récompensé mais son invention n'eut aucune suite. Le plus souvent, les inventions techniques étaient prises comme des jeux. Témoin le petit jouet nommé éolipile (d'Eole, dieu du vent) qui, grâce à de l'eau chauffée jusqu'à ce qu'elle devienne vapeur, se met à tourner. Le principe de la force de la vapeur était ainsi déjà connu. Il faudra presque 2000 ans pour qu'il soit à la source de la révolution industrielle. En Chine, il est de notoriété que des horloges géantes inventées depuis tout un temps avaient fini par rouiller. Ou encore que la construction de bateaux pour la navigation en mer avait été finalement interdite. Le règne des royaumes et des empires occupe quatre millénaires de l'histoire humaine. Il a mis en œuvre nombre de miracles mais aussi nombre de monstruosité. Celles-ci à plusieurs reprises ont entraîné de très vives réactions. Singulièrement du VIII^e siècle avant J.-C. jusqu'à l'ère chrétienne, période très féconde quant à son invention politique, religieuse

mais également informationnelle. Karl Jaspers (1949) avait défini cette période comme un « âge axial » de l'humanité. Les mouvements nés alors le furent à partir de personnages exceptionnels. L'hindouisme de la *Bhagavadgītā*, les prophètes juifs, Bouddha, le jaïnisme de Mahāvīra, Confucius, Zoroastre, Lao-Tseu, Socrate, le Christ. Paradoxalement, cela fait apparaître qu'il n'y a pas seulement la religion comme tradition dont nous avons déjà parlé. Il y a aussi ces nouvelles réactions religieuses, politiques, philosophiques de style révolutionnaire. Certes, elles ont ensuite pu devenir des traditions parfois encore vives mais souvent aussi sclérosées et, de nouveau, alliées aux pouvoirs politiques.

4. National-mondial : économie et information. L'innovation : de l'invention, au primat

Les royaumes et les empires, y compris les empires « spirituels » comme le fut l'Eglise catholique, vont subir à la fin du Moyen Âge une tout autre offensive. Elle viendra cette fois de l'économie et de l'information. Les acteurs de ces deux grandes activités, auparavant marginalisés par les pouvoirs théologico-politiques puis politico-religieux vont s'associer pour échapper aux contrôles qu'ils subissent et qui barrent la recherche d'informations ou de développements commerciaux à l'échelle de la planète.

Dès cette époque, la Ligue hanséatique est en mesure d'imposer ses vues au royaume du Danemark. Venise, d'abord, mercenaire de l'empire byzantin s'émancipe. Grâce à des innovations décisives comme l'usage du gouvernail d'étambot et l'invention de canons légers, la flotte vénitienne plus rapide et mieux protégée rend bientôt Venise plus riche que l'Empire byzantin, son maître originel. Le doge de Venise refuse le titre royal. En même temps, l'Eglise catholique, qui reposait sur une vérité révélée traditionnelle, résistait abusivement au développement des savoirs scientifiques. Elle se retrouve de plus en plus dépossédée de sa domination spirituelle et temporelle. Dès lors, un autre type de société va naître : la nation marchande industrielle. Les différentes nations vont rivaliser intensément pour l'emporter les unes sur les autres grâce aux savoirs scientifiques et techniques et à leurs mises en œuvre industrielles et commerciales. Cette concurrence va conduire à la recherche incessante d'innovations. Elles ont été d'abord bénéfiques. Elles le sont souvent encore. Toutefois, elles ont conduit à de graves échecs. La perversité de l'obsolescence programmée a submergé la nature et les humains de déchets non pris en compte et en charge jusqu'ici. La culture de la concurrence exacerbée a fini par nuire gravement à la poursuite par l'humanité de son humanisation. L'innovation était indispensable pour faire croire qu'un incessant progrès engendrerait enfin le paradis sur terre. On sait aujourd'hui qu'il n'en est rien.

Cependant, le règne de l'économie (une certaine économie) et de l'information (de certaines informations) se poursuit pour le moment. Les interrogations sur l'avenir se font cependant de plus en plus pressantes. Prolongeons quelque peu notre référence à l'histoire pour découvrir comment la situation anthropologique y reste inscrite. Et comment, de ce fait, la dyade « tradition, innovation », par delà ses compositions historiques variables, garde sa fonction régulatrice ouverte à l'infini des exigences adaptatives des situations.

5. Anciens et Modernes. De l'histoire à l'adaptation. Diachronie et synchronie

Les relations entre tradition et innovation sont régulièrement contradictoires, concurrentielles et conflictuelles. L'histoire en témoigne, par exemple, sur trois siècles, en France. La querelle des Anciens et des Modernes a marqué de son nom un moment précis de l'histoire des lettres, des arts, des sciences et de la philosophie. Ce fut, d'abord, à la fin du 17^e siècle (1688-1697), quand Charles Perrault écrivit son « Parallèle des Anciens et des Modernes ». L'expression est restée, réutilisée par la suite : on parlait à chaque fois d'une nouvelle querelle des Anciens et des Modernes. Au 18^e siècle, autour de l'Encyclopédie (Dictionnaire raisonné des arts, des sciences et des métiers), les Philosophes des Lumières suscitaient contre eux la très vive hostilité des pouvoirs traditionnels de l'Eglise catholique et de la Noblesse. Par la suite, au 19^e siècle, on a encore une nouvelle version des Anciens et des Modernes. Les innovateurs fondent le Romantisme. Les traditionalistes défendent le Classicisme. La métaphore médicale conduisit même certains à voir les classiques comme des êtres sains et les romantiques comme des malades. Ainsi, au fil des siècles, les Anciens et les Modernes changent de qualification, de nom, de domaine, mais l'opposition se maintient. La répétition souligne que la dynamique sociale est toujours présente entre ceux qui soutiennent ce que le passé a construit et ceux qui préfèrent les constructions en cours. En ce sens, « tradition, innovation » se montre bien comme une opposition transhistorique, anthropologique. Elle conserve sa tension, *a priori* égalitaire entre ses pôles, ne préjugant d'aucun choix. Chaque choix devra toujours s'ajuster *a posteriori* aux diverses situations de divers domaines. Pas de juste milieu général de tradition et d'innovation. La composition entre elles doit varier de façon constante selon ce que requièrent les singularités des faits, de riches régulations entre passé, présent, avenir. Dès que la dyade se ramène à des choix qui deviennent intangibles, parfois même quasi sacrés, les relations humaines sont en danger et toute l'adaptation des humains comme espèce est atteinte.

6. Formations d'adultes et division stratégique et culturelle du « travail social »

Les travaux de Marcel Lesne (2016) et ceux de J-M Barbier au CNAM ont eu leur moment de reconnaissance dans la 2^{ème} moitié du 20^e siècle. Nous y revenons, car ils constituent un magnifique exemple de la difficulté d'éclairer pleinement un domaine singulier et ses problématiques, si on omet de le situer dans l'ensemble de l'évolution sociale et sociétale historique. L'exemple est d'autant plus utile à notre propos ici qu'il traite d'une dyade proche « reproduction / invention » et cela dans le contexte pédagogique de la formation d'adultes. Les auteurs sont partis de précieux constats d'échecs. La raison : les formateurs ont souvent pensé trouver un juste milieu pédagogique. Alors qu'ils auraient dû découvrir la diversité des publics d'adultes ! Mais comment appréhender cette diversité ? Les chercheurs, en analysant terrains, personnes et problèmes, définissent trois grandes orientations des cultures professionnelles. Ils observent qu'elles sont constituées de tâches qui peuvent aller de la reproduction à l'invention. Entre ces deux orientations opposées, ils placent des professions où, disent-ils, prime l'adaptation. Comprenons-les d'abord avant deux observations. La reproduction concerne des professions dans lesquelles domine le répétitif. L'invention, des professions où la part de pure répétition est la plus limitée possible pour permettre justement des sauts novateurs. Par contre, les professions intermédiaires sont mixtes car elles concernent groupes et personnes dans l'enseignement, la santé, le commerce de détail. Or, les autres y sont si divers et différents qu'il est impossible de leur « répondre » par de prétendues bonnes attitudes générales. Il faut constituer un mélange de réponses ajustées à des êtres tantôt semblables, tantôt différents, brefs uniques de multiples façons. Première observation : le terme « adaptation » ne peut pas être réservé aux seules professions intermédiaires sauf à préciser que c'est en un sens restreint. En effet, l'adaptation est inévitablement nécessaire dans toute profession. Ce n'est que le type de difficulté adaptative qui change entre elles trois. Dans les professions répétitives, la difficulté est immense, car la condition anthropologique de l'être humain le porte plus à l'exploration qu'à la stricte répétition qui le choque. Mais, dans les professions inventives, il y a une autre difficulté adaptative bien connue. C'est le manque d'inspiration, l'angoisse de la page blanche (ou ridiculement pauvre) qui submerge le créateur impuissant, confus, déshonoré. Les analyses de Lesne et Barbier ont le mérite de souligner la riche complexité de l'adaptation prise entre les deux orientations : « tradition » (conservation, souvenir et reproduction possible) ou « innovation » (changement, recherche et invention possible). Mais, d'un extrême à l'autre, on a toujours la nécessité de trouver des réponses ajustées aux circonstances, aux objets et aux êtres d'une expérience humaine ouverte à l'infini. Seconde observation : les trois types de profession sont bien distinctes

par les gains qu'elles apportent en ressource financière comme en prestige social. L'invention dans l'exercice professionnel (entreprendre, innover) est au sommet. La dite adaptation (aux autres) est mal rétribuée. Les tâches fortement reproductives le sont si peu que, dans nombre de pays, elles ne permettent souvent même pas à leurs titulaires de simplement vivre. Ce que les auteurs n'indiquent pas, faute d'une référence à l'histoire longue, c'est que cette hiérarchie est hautement significative de nos « Temps modernes », comme disait Chaplin. De même, dans sa pièce de théâtre consacrée à Galilée, Berthold Brecht nous montre son héros sollicitant des autorités une bourse en mathématique et physique. « Impossible ! » répond le responsable, en précisant : « C'eût été différent si vous l'aviez demandé en théologie ! ». Hier, c'était la tradition et la théologie. Aujourd'hui, c'est l'innovation : à partir des mathématiques, de la physique, elle est partout.

7. L'homme néotène : « Tradition / innovation » entre absolus et infini

Nous avons rencontré les nombreux dilemmes sociaux et sociétaux posés par les régulations « tradition, innovation » dans l'espace-temps de l'aventure historique humaine. Nous avons pu en tirer deux conclusions relativement inquiétantes. Ces régulations y apparaissent comme étant toujours sans garantie de réussite. Même quand elles ont produit des adaptations et des cultures judicieuses, bénéfiques, cela n'empêche jamais le retour d'expériences négatives. Au cours de celles-ci, les déséquilibres entre traditions, ceux entre innovations, et ceux entre les unes et les autres, ont pu conduire à des monstruosité inhumaines, impossibles à considérer comme adaptatives et culturelles. Comment comprendre cette irréductible ambivalence humaine ? La difficulté, c'est qu'elle n'est ni acquise ni, à proprement parler, innée. Elle est inscrite mais « en liberté » dans la condition humaine. L'être humain, peu programmé par la nature, est dans la nécessité permanente de décider ce qu'il veut être. Cette disposition à son propre devenir ouvert est inséparable de l'ouverture de l'expérience à toute adaptation qui ne peut advenir qu'à partir d'une prise en compte et en charge du réel. Le destin humain est ainsi remis à cette ouverture potentielle à l'infini du monde, des autres, de soi-même. Ce qui requiert une disposition permanente à l'apprentissage. Cette condition humaine a été définie et nommée sous le mot encore trop peu connu de néoténie. Ce mot le dit très bien de par son étymologie grecque : l'homme dispose d'une jeunesse qui se maintient. Non physiquement certes, mais au plan de ses possibilités de toujours explorer, découvrir, essayer, comprendre et garder, par la mémoire et l'habitude, les fruits de son expérience multiple. L'humain est libre, et ainsi de nature, un être de culture. C'est à lui de la produire selon ses besoins, ses désirs et les situations. C'est pourquoi il est nécessairement partout suspendu entre

innovation et tradition. Depuis l'invention du terme par Julius Kolman en 1883, la notion de néoténie a rallié un grand nombre de chercheurs : Bolk, Jay Gould, Lapassade, Agamben (1988), Changeux (2012), Dufour (2012). On trouve des apports précurseurs de ce fondement du culturel humain dans le monde animal pré-humain. Cependant, c'est chez l'humain que la néoténie franchit un seuil décisif que l'on pourrait nommer le seuil vers l'infini. Seuil, certes potentiel, car jamais franchi une fois pour toutes. Il doit toujours continuer à l'être à travers la mise en œuvre par les humains de tous les moyens dont ils disposent : communauté, visage, geste, langage, pensée, amour, politique (Agamben : 2002). Voyons la place décisive générale qu'occupe la relation « tradition, novation » au cœur de toute la production adaptative et culturelle. Grâce à leurs moyens, les humains peuvent s'adapter à leurs environnements changeants, au moins en partie nouveaux. Ils sont obligés d'innover. En même temps, ils n'y parviendraient pas s'ils devaient sans cesse tout recommencer à partir de zéro. Dès lors, pas d'adaptation nouvelle performante, pas d'innovation sans la possibilité de s'appuyer sur des apports antérieurement acquis, sans une culture, au sens fort. Ainsi, pas de culture sans tradition des acquis reconductibles. Seul le cumul constamment réorganisé de cette culture (arts, jeux, techniques, mathématiques, sciences, lettres, droits et philosophies), donne aux humains les bases indispensables à la poursuite d'une exploration infinie de mieux en mieux ajustée de leur genèse au monde. La néoténie devrait nous apparaître dans l'évolution du vivant comme un nouveau seuil exceptionnel qui remet à l'humain son destin au lieu de le lui tracer. En ce sens, elle devrait séduire. De fait, certains humains se vouent d'eux-mêmes (comme naturellement) à ces possibilités d'adaptation humaine sans autre limite que celles des moyens humains originaux individuels et collectifs. Malheureusement, nous instrumentalisons nos moyens. Nous les subordonnons aux requis des causes et des fins. Nous pensons causalité, finalité. Nous oublions la médialité qui est la source profonde incontournable de toute adaptation humaine équilibrée entre tradition et innovation. Par exemple, le geste : nous devons penser danse pour le comprendre et nous en faisons une exception esthétique. Déjà « l'homme qui marche » de Giacometti nous dit autre chose. Et, singulièrement, l'éducation d'une « sourdaveugle » comme Marie Heurtin. Son éducatrice, passionnée, se met complètement elle-même en jeu avec ses moyens d'humanité (fait, valeur). Elle trouve en Marie ce qui lui reste de moyens humains : ses gestes. Et elle fabrique, à partir d'eux, des signes pour franchir l'enfermement du handicap en réinventant ainsi l'échange humain là où il était sans moyens (Arnould : 1900 ; Améris : 2014). D'autres sont effrayés, car les difficultés sont immenses quant aux énergies affectives, opératoires et relationnelles qu'il leur faut apprivoiser. C'est dans cette angoisse qu'ils inventent ou qu'ils sont prêts à recevoir des absolus déjà inventés - religieux, politiques,

économiques, informationnels - supposés donner un sens plein et définitif à leur vie. L'absolu d'une tradition interchangeable en fait partie. Comme celui inverse d'une innovation sans limite. L'humain néotène a toujours la possibilité de rester en lutte régulatrice avec ces absolus en les soumettant à l'infini des possibles auquel il peut toujours se référer. Il développe alors une sagesse affective, rationnelle et relationnelle, autrement adaptative et constructive, éthique. Elle prend en compte une dynamique étendue et profonde de tradition et d'innovation qu'elle mesure aux contextes nombreux et variés de personnes, de groupes, de sociétés. Elle met en jeu une réorganisation naturelle et interculturelle et ses transmissions pédagogiques multiples. Mais, c'est là un horizon idéal. Même si l'homme néotène le choisit, sa condition anthropologique de liberté le maintient *a priori* dans l'ambivalence affective et cognitive. Il importe donc de voir dans le détail, comment la dyade régulatrice « tradition, innovation » joue, au cœur de l'adaptation, son rôle fondamental d'engendrement mieux lié des conduites adaptatives et des cultures.

8. « Tradition / innovation », de l'adaptation à la culture : Piaget et Berne

Les dyades d'opposés comme « tradition, innovation » peuvent être considérées comme des sortes de témoins de précaution dans la recherche humaine d'adaptations multiples et complexes. Cela ne peut pas les mettre à l'abri de perversions comme les « crises » dont nous allons voir l'importance, ci-après. Un recours s'impose d'abord aux travaux du biologiste, psychologue, épistémologue Jean Piaget (1967). Il a, en effet, généralisé la problématique de toute adaptation. Celle-ci se fait à travers le fonctionnement inséparable de deux processus inverses : l'accommodation et l'assimilation. A travers l'accommodation, je me sens contraint à prendre en compte le monde extérieur. Il m'a déjà modifié et il le fait encore à travers ce qu'il apporte de nouveau. Je m'y accommode, parfois automatiquement, physiologiquement. Comme dans l'accommodation pupillaire où ma pupille se dispose à plus ou moins de fermeture ou d'ouverture, selon l'intensité de la lumière ambiante. Je n'ai pas toujours, naturellement prête en moi, cette accommodation. Il me faut alors l'inventer en me disposant volontairement selon les lignes de force et de résistance que la nature installe dans mes contextes de vie. Mais aussi, pour n'être pas pris dans ces forces et formes naturelles, pour ne pas être manipulé par elles, au risque d'y perdre mon autonomie, je dois trouver en moi des manières de les apprivoiser. D'où le recours au second processus, l'assimilation, par laquelle je parviens à modifier, en partie, le monde extérieur pour qu'il puisse être davantage au diapason de mes propres structures. Je l'assimile à moi. Comme dans le cas des aliments qui reconstituent régulièrement mon corps et mon énergie. On le voit, l'« assimilation » est appliquée par Piaget à la psychologie au sens qu'elle a dans

la physiologie humaine. Toutes mes adaptations aux réalités de mes contextes de vie doivent inventer leur propre équilibre d'accommodation et d'assimilation. Ces équilibres sont multiples et complexes. Pour résumer quand même cette variabilité, Piaget y montre à l'œuvre trois grandes orientations : l'imitation (du monde, par nécessité), le jeu (du moi, par liberté) et l'intelligence seule capable de mixer du mieux possible la nécessité naturelle et la liberté humaine. Il était nécessaire de prendre ici conscience des difficultés du processus adaptatif. Cela permet de mieux comprendre que, lorsque les humains en ont obtenu de précieux résultats, ils souhaitent surtout ne pas les perdre mais, au contraire, les conserver, les retenir pour n'avoir pas à recommencer leur production. C'est la source logique à partir de laquelle d'abord l'adaptation devient culture et la culture devient tradition. Cette analyse en profondeur de l'adaptation et de la culture fait de celles-ci des mixtes évolutifs souples de continuité et de discontinuité. On conserve le produit culturel : il est le fruit de heureux hasards, de courageuses élaborations et il devient une ressource bien utile jusqu'à preuve du contraire. Plus encore, on veut conserver aussi l'élan producteur en ses processus anciens et nouveaux. Paul Valéry le soulignait déjà : « La véritable tradition n'est pas de refaire ce que les autres ont fait mais de trouver l'esprit qui a fait ces grandes choses et qui en ferait de toutes autres en d'autres temps ». Tradition et innovation sont ainsi des dimensions permanentes de toute adaptation et de toute culture poursuivies. Chacune pourra plus ou moins primer sur l'autre selon les contraintes singulières des situations et de leurs évolutions. De son côté, Eric Berne (2013) met en avant l'opposition entre conservateurs se réclamant des acquis et des règles du passé et révoltés ou révolutionnaires qui veulent autre chose. Sur cette base connue et constamment reprise dans l'histoire humaine, Berne met en évidence une triade adaptative. L'adaptation humaine, au sens plein de la fonction, est loin d'être simple soumission au réel. Elle a certes, inévitablement, une dimension d'acceptation. Mais elle est aussi dans la dimension opposée de la révolte qui refuse tel aspect du réel. De plus, la dynamique de l'opposition « soumission, révolte » est indispensable à la genèse de l'invention et de son exercice jamais achevé. Une fois encore, on le voit, l'opposition doit être maintenue. Ce maintien irréductible conditionne sa fécondité théorique et pratique. Cette vérité, souvent peu comprise, cherche à mieux se révéler dans la mesure où le binaire de l'opposition se change en ternaire rendant ainsi mieux compte de la souple complexité du processus adaptatif. « Imitation, jeu, intelligence » chez Piaget. « Soumission, révolte, invention » chez Berne.

9. Sociétés holistes traditionnelles, ou modernistes novatrices, et leurs « crases »

Un bon traitement de l'opposition « tradition, innovation » a beaucoup à apprendre de l'œuvre de Louis Dumont qui préféra aussi *La Grande Transformation* de Karl Polanyi. Dumont (1977, 1979, 2013) présente des sociétés « holistes » qui valorisent dimension collective et tradition unissant la société sur la durée. Mais aussi des sociétés « modernistes » qui privilégient l'individu libre d'innover. De ce fait, elles unissent les sociétés sur le renouveau permanent du présent. Selon Dumont, « l'individu hors du monde » du christianisme (« mon royaume n'est pas de ce monde ») est devenu un « individu dans le monde », quand le politique s'est détaché du religieux. Vincent Descombes (1999) analyse l'œuvre de Dumont et précise que sous le type historiquement dominant de société, il faut découvrir une vérité cachée : la nécessité pour toute société, holiste ou individualiste, d'inventer son mixte singulier des deux orientations. Il observe qu'au 18^e siècle, on a vu plus souvent des sociétés se constituer sur des représentations hybrides combinant holisme traditionaliste et individualisme moderniste innovateur. De fait, « holisme, hier traditionaliste » et « individualisme, aujourd'hui supposé innovant », doivent s'entre-transformer en apprenant de leur coexistence difficile. L'un et l'autre sont donnés en toute vie sociale. Ce n'est pas pour se réduire, s'anéantir comme ils le tentent si souvent d'hier à aujourd'hui. C'est pour que leur infinie redistribution selon des proportions variables soit en mesure de mieux répondre à la complexité des relations humaines sociales et sociétales. Le problème, c'est que l'hybridation ne peut pas être un dosage approximatif des opposés. En effet, dans ce cas, tout danger de reprise oppositionnelle violente ne peut pas être écarté. L'hybridation ne doit pas être amalgame, mixture mais articulation, construction. Le danger n'est pas théorique. Il s'est vivement manifesté dans l'histoire. Les opposés y ont été réunis souvent de façon confuse, mutilant chacun des opposés. On connaît les crases en linguistique. En grec « talla » pour « ta alla » évite un hiatus. En français, « autobus » mutile et fusionne des mots grecs et latins. Par contre avec « nazisme », la crase sémantique est le produit d'une crase socioculturelle de portée immense. Il s'agit, pour réunir les différentes couches sociales d'un même peuple, de leur faire croire que les orientations plutôt « nationales » de certains et les orientations plutôt « sociales » des autres sont parfaitement compatibles. Premier glissement : de « national » et « social » à leur durcissement en « nationalisme » et « socialisme ». Second glissement, la crase proprement dite : on mutile les deux mots : ils sont « écrasés » ensemble dans une unité morphosémantique et sociopolitique nouvelle, le « nazisme ». Celui-ci est en même temps le fruit d'une crase psychosociale supplémentaire : une « tradi(nova)tion » piégeant ensemble personnes et groupes, des deux bords, des deux orientations sociales opposées. Dans nazisme

et fascismes, « collectif, individuel » et « traditionnel, novateur » sont « forcés » sémantiquement pour « tenir » idéologiquement ensemble des groupes sociaux opposés dans un amalgame consensuel illusoire, trompeur que les leaders au pouvoir veulent créer magiquement. Ceux qui sont à l'origine de ce tour de passe-passe hypnotique doivent constamment l'empêcher de s'éventer. Pour le cacher à tout prix, ces apprentis sorciers entraînent les peuples dans des fourvoiements de plus en plus monstrueux. Totalité mensongère, totalitarisme meurtrier ! Cette atroce réalité historique montre combien quand elles sont abandonnées aux mains de pouvoirs inhumains, les « dyades d'opposés » sont dangereuses pouvant même devenir criminelles. L'extension du mot « crase » avait hier déjà conduit de la linguistique à la biologie avec la crase sanguine. Dans le jeu toujours risqué de la régulation entre tradition et innovation, le phénomène de la crase doit être mis en évidence : attention danger ! Il lui faut se faire reconnaître de la psychologie, de la sociologie et de l'histoire. Le « néologisme » doit être accueilli pour que la connaissance (le repérage et la compréhension) du processus constitue une chance supplémentaire de s'en protéger. Il faut avoir un profond soupçon concernant toutes ces absolutisations magiques d'opposés faussement réunis. Ils le sont en lieu et place des difficiles combinatoires, compositions et articulations qu'il faut produire, adaptées aux singularités qui les défient. Aucune chance d'y parvenir sans des capacités fines de relier passé, présent, futur. Comme traditions et innovations des personnes, des groupes et des sociétés.

10. « Tradition, innovation », un « fait-valeur » à préciser

En découvrant les domaines et les modes d'exercice de la dyade « tradition, innovation », nous avons constaté son caractère universalisant. La « dialogique » « tradition, innovation » est présente au cœur de l'action, de l'adaptation, de la culture, du langage et de la pensée. En surmontant la coupure « fait / valeur », dénoncée par Putnam (2004), cette dialogique s'inscrit dans le droit fil de la néoténie qui est, en quelque sorte, le « fait, valeur » premier, source de la possibilité de tous les autres. Comme « fait », la dyade « tradition, innovation » sera, ou non, objet d'intuition, de perception, de compréhension. Comme « valeur », elle sera, ou non, objet d'appréciation, de désir, de réalisation. D'où, nous l'avons vu, l'ambivalence irréductible de tous les choix de conduite que doivent effectuer les humains. La dialogique « tradition, innovation » est ainsi directement éthique. Par là, on ne signifie pas un automatisme éthique mais tout le contraire : une permanente possibilité d'éthique qui n'est jamais assurée mais toujours disponible. Cela implique au plan affectif (énergie) et au plan cognitif (opération), la formulation de prescriptions qui peuvent s'énoncer de façon brève et précise, comme à travers une

précieuse formule de Jacques Derrida (1996) : « Plus de langue, plus d'une langue ». Il s'agit d'accroître la qualité substantielle, situationnelle, fonctionnelle de toute langue mais aussi d'accroître nos références à plus d'une langue. La formule derridienne résume la sagesse d'une nouvelle dyade d'opposés. La « qualité » de chaque langue unique (profondeur, étendue, cohérence) et la « quantité » d'informations différentes venant de tout autre langue, se tiennent mutuellement en respect au service d'un meilleur langage humain général. « Rendre plus purs les mots de la tribu » souhaitait déjà Mallarmé. « Honneur des Hommes, Saint LANGUAGE » ajoutait Valéry (1922) La formule derridienne vaut pour l'ensemble des dyades d'orientations opposées, singulièrement pour notre dyade « Tradition, innovation ». Il nous faut un plus de tradition (non en surplomb mais en sursaut critique), et de traditions (en époques et en domaines, en couches sociales et en pays). Comme un plus d'innovation (en profondeur et en décentrement) et d'innovations (en acteurs sollicités aussi). Il faudrait encore qu'à chaque pôle (tradition ou innovation), et entre les deux pôles, les délires de puissance - par la qualité (supposée) - ou par la quantité (démultipliée sans fin), trouvent plus de chances de se réguler mieux ensemble. De même, il nous faut un plus d'adaptation (en raffinement), et d'adaptations (en nombre de domaines). Comme un plus de culture (qualité) en chaque personne, groupe, société. Et un plus de cultures échangées, repensées entre tous, par exemple, à travers les vis-à-vis pratiqués et réfléchis de langues, de cultures et de civilisations (cf. 13). Les perspectives éthiques peuvent, du moins à l'écrit, être ainsi résumées : il nous faut plus d'adaptation(s) et plus de culture(s) en tradition(s) et en novation(s). Nous prendrons courage à constater que cette éthique a été, et qu'elle est toujours, le souci de plusieurs penseurs et chercheurs.

11. L'antinomie de Benjamin : trop de Tradition et pas assez.

On doit au penseur allemand Walter Benjamin (2000) d'avoir sorti la question de la Tradition de son statut de blason et de bannière d'un camp qui pense qu'elle est l'absolu qui devrait s'imposer. Cela n'est ni souhaitable, ni possible. La raison en est simple. La Tradition a d'abord été la production stratégique d'un groupe trouvant son intérêt identitaire à transformer l'« agir » d'une époque en « agir » à reproduire toujours. Il s'agissait d'indiquer aux autres que l'on avait fait avant eux le travail (de culture, de civilisation). Ils devaient seulement en profiter en respectant ces acquis, en s'y soumettant. La prescription entendait s'imposer, si possible, doublement. A l'intérieur de la société aux futures générations. A l'extérieur, aux étrangers voisins ou plus lointains dès qu'une perspective de prosélytisme se faisait jour. L'invention de la Tradition, son installation, et sa glorification comme absolu, servaient bien la domination d'un groupe. La « Tradition », ainsi séparée, choisie,

prônée, imposée comme seule pertinente et sacrée, détruisait d'autres traditions sans se soucier de leur utilité pour l'expérience humaine générale. Premières atteintes, les traditions de nombreux peuples subissaient l'indifférence, l'oubli, le mépris. D'où l'antinomie provocatrice de Benjamin : la Tradition, il y en a trop et pas assez. Pas assez de Tradition pour tous ceux « opprimés et oubliés » que l'histoire a défavorisés et dont l'expérience aurait, elle aussi, beaucoup à dire. Sauvegarder ces traditions délaissées, les établir, les faire connaître, les évaluer, constituait une véritable tâche pour la Tradition. D'autant que, faute de ce travail préalable, les innovations à venir étaient elles-mêmes déjà piégées dans la tradition dominante qui les inventait. C'est en ce sens que la Tradition était « trop ». Elle barrait la route aux innovations les plus étendues et les plus profondes. On a vu les pouvoirs impériaux chinois du passé, ou ceux de l'Eglise catholique romaine, s'opposer au développement des sciences et des techniques. John Joseph McCole (1993) souligne combien Benjamin est soucieux d'entretenir la tension la plus ouverte et la plus développée possible à l'intérieur de la tradition comme à l'intérieur de l'innovation et entre elles. Impossible d'y parvenir sans s'inscrire dans des stratégies adaptatives, culturelles, éthiques poursuivies dans le long terme. D'où les constantes inquiétudes de Benjamin concernant notre continuelle propension à nous détourner de l'histoire. Cela nourrit sans cesse notre grave erreur de croire que l'innovation est fondée du seul fait de son « à-présent » [*Jetztzeit*]. L'a-présent n'est pas en mesure de jouer le rôle de Jugement « dernier » qu'on lui donne, s'il n'est pas traversé par toute l'expérience des générations, échangeant sur la planète leurs traditions, leurs mémoires vivantes et leurs perceptions des situations vécues.

12. « Tradition / innovation », de l'interférence aux adaptations multiples

Nous avons déjà signalé la fécondité adaptative des dyades d'opposés dont « Tradition / innovation ». Mais, nous devons à Derrida et Bernard-Weil (1988) d'avoir précisé les processus à l'œuvre. Après sa dénonciation du caractère inégalitaire des oppositions, Derrida s'est soucié de démontrer que les deux orientations opposées sont inévitablement en interférence. Ainsi, chez Platon, quand l'intelligible produit tel sensible, à tel moment, à tel endroit, dans tel contexte, il est lui-même de quelque façon modifié par cette nouvelle production. Derrida (2014) applique ce raisonnement à la tradition. Pour se perpétuer, la tradition est nécessairement conduite à s'exprimer dans les nouveaux contextes qui se présentent. Pour s'y faire reconnaître et y être acceptée, elle doit passer par telle ou telle caractéristique de ces contextes. Ceux-ci contribuent à la modifier au moins partiellement. Ainsi, même en voulant rester elle-même, la tradition devra intégrer une part d'innovation. Inversement, l'innovation est certes souvent en rupture radicale. Cependant, elle

ne parvient à se faire reconnaître qu'à travers un parcours d'essais successifs. Ceux-ci, une fois émergés et assurés, finiront par constituer une Tradition. Dans un domaine aussi novateur que celui des sciences, des techniques, des métiers, l'Encyclopédie dirigée par Diderot (1751-1772) fut précédée, un tiers de siècle plus tôt, en Angleterre, par un ouvrage similaire dû à Ephraïm Chambers (1729). De Benjamin à Derrida, se confirme que la dyade « tradition, innovation » pourra toujours retomber soit dans l'opposition à perspective destructrice, soit dans l'amalgame, la confusion, la crase. Parfois, heureusement aussi, dans l'opposition constructive. Nombre de concepts de Derrida se comprennent dans cette perspective. Ainsi, la déconstruction pose la construction nouvelle comme sortie de l'ancienne. L'un des exemples qu'en donne Derrida est celui d'un costume d'enfant tiré d'un costume d'adulte. De son côté, la notion de « différance » figure la source active en possibilité constante de produire d'autres « différences ». Elie Bernard-Weil (1988) a dénoncé l'erreur de voir toutes les dyades d'opposés comme caractéristiques d'une pensée binaire. Il montre qu'elle est bien plutôt quaternaire. Certes, on a deux orientations opposées (a). Mais elles sont prises en compte et en charge par un acteur humain (b). Or, celui-ci se trouve dans une situation (c) à laquelle il doit s'adapter. Il ne peut y parvenir que s'il peut produire un certain dosage (d) entre les deux orientations opposées. On comprend que, en raison de la multiplicité de dyades adaptatives, d'acteurs, de situations, on entre dans un véritable océan de régulations plus ou moins ajustées.

13. « Traditions, novations » et vis à vis des civilisations, tel « Chine, Occident »

En fait, avec cette perspective de régulation, il s'agit d'un savoir qui, en Occident, a dû être retrouvé, non sans difficulté et par des penseurs d'abord marginalisés, en raison d'une forte propension culturelle à radicaliser les oppositions. On a vu la « fortune » récente de la dérégulation dans la financiarisation de l'économie informationnelle mondiale. Merci à François Jullien (1993) d'avoir rappelé l'existence d'un « classique » de la pensée chinoise dont le titre *Zhong Yong* est tout un programme. Explicitons-le à travers une traduction redondante : la régulation à usage général ordinaire. C'est un ouvrage du 5^e siècle avant J.-C. Il est attribué à Zisi, supposé petit-fils de Confucius, qui le destinait à Mencius. Le premier terme *Zhong* évoque le centre, la centralité ; pas un juste milieu définitif, tout au contraire une centralité évolutive selon les contextes, bref, une régulation. Le second terme, *Yong*, regroupe deux sens : qui marche (efficace) et maintenue (régulière, à usage ordinaire). Selon Jullien (1993 : 53), « Le « centre » tel que l'ont compris les Chinois, demeure disponible à l'un comme à l'autre « extrême », les fait servir l'un en même temps que l'autre et les transcende tous les deux. » C'est bien

le meilleur que l'on puisse souhaiter à la dyade « tradition, innovation » au bénéfice surtout d'une possibilité d'adaptations plus nombreuses à être mieux ajustées. A partir de cet exemple, ce qu'il convient encore de dire, c'est que la dyade « tradition, innovation », est une élaboration adaptative précieuse mais qui doit convoquer la conscience de ses limites. Elle se réfère à des repérages conscients de ce qui est à conserver ou qu'il faut inventer. Mais elle est ignorante de nombre de conservations qui s'imposent dans les conduites des cultures et des civilisations. Des sortes de traditions en acte peuvent n'être pas vraiment conscientes. C'est le cas pour l'exemple de l'absolutisation des opposés en Occident. Elle a été clairement mise en évidence par Jullien (2015). Et, à l'opposé, il a souligné la perspective chinoise, celle de « détendre les oppositions » pour qu'elles communiquent et parviennent plus souvent ensemble à davantage d'adaptations supérieures. Qui plus est, en contact avec les autres, et parfois d'elles-mêmes, les sociétés corrigent leurs traditions conscientes ou non. C'est ainsi qu'avec la relativité cosmologique, la tradition occidentale a dû surmonter des séparations trop tranchées comme celle de l'espace et du temps. Ou encore, avec la physique quantique, surmonter d'autres oppositions radicales et, par exemple, associer le continu ondulatoire au discontinu corpusculaire. De son côté, la Chine que ses traditions historiques ont façonnée fortement politique, explore des perspectives économiques renouvelées. Cela dans l'incroyable défi d'une crise historique, du 20^e au 21^e siècle, entre marxisme et capitalisme, crise dont les articulations ne se trouveront pas toutes seules. Ces vis-à-vis entre données culturelles de civilisations différentes sont certes à l'œuvre dans les grandes évolutions des sociétés. Des chercheurs et penseurs comme Jullien (2012), tentent de les mettre en évidence. Mais ces vis-à-vis s'imposent aussi sans prévenir dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Marc Debono (2010) en donne déjà des exemples significatifs. Il écrit : « Le cours de français juridique est un lieu où la question du conflit interculturel se pose avec une acuité particulière... Aborder, l'année précédant des Jeux Olympiques de Pékin, la question des droits humains avec des apprenants chinois n'est pas facile ; ni la question de la laïcité avec des étudiants juristes musulmans ».

14. Entre tradition et innovation : transitions et transitologies

Leur propre régulation de la dyade « tradition, innovation » peut conduire des sociétés, ayant composé leur mixte évolutif, à en faire un modèle général applicable aux autres sociétés. Il faut croire que la prise de conscience de l'hétérogénéité des sociétés, qui s'est accrue avec le développement des connaissances sur les différents pays du monde, reste encore très insuffisante. On connaît depuis longtemps l'opposition de l'Orient et de l'Occident. Plus près de nous, le 20^{ème}

siècle a été caractérisé par l'opposition des deux blocs : Est et Ouest. Puis par celle du Nord et du Sud. Dans la réalité, les différences sont autrement complexes. Bien des personnes ont été surprises de constater le profond morcellement quasi tribal d'un pays tel que l'Afghanistan dans lequel la royauté n'a pas réussi à se faire vraiment reconnaître. Et cependant, les sociétés dominantes continuent à produire leurs références comme si elles étaient universelles. Les autres sociétés sont supposées vouloir les imiter pour les rejoindre. Ainsi, en Occident, on a défini tout un ensemble de transitions : vers le développement, vers la démocratie, vers l'économie de marché, vers la société mondiale, vers le libre échange généralisé. On a même créé pour en traiter une nouvelle discipline nommée la transitologie. Mais elle a glissé dans le piège sommaire d'un évolutionnisme linéaire selon lequel il y a un départ et une arrivée, tous deux déjà connus : avant l'économie de marché, jusqu'à elle ; avant la démocratie, jusqu'à elle ; avant la mondialisation, jusqu'à elle. Cette transitologie illusoire a connu ses deux moments de gloire avec deux livres devenus best-seller et d'ailleurs écrits par le disciple Fukuyama et son maître Huntington dans deux perspectives opposées. Pour le Fukuyama d'alors (1992), la démocratie est la forme terminale du régime politique. Cette supposée quasi tradition occidentale va donc être reprise successivement dans tous les pays. Dans ces conditions, la transitologie consiste à découvrir pour chaque pays la meilleure transition possible à la démocratie, en réduisant le temps d'accès, en respectant l'intérêt général, etc. Pour Huntington, les civilisations sont les fruits de traditions renforcées d'avoir été, même si c'est avec des variantes, reprises de siècle en siècle. Leurs identités ainsi constituées sont rebelles aux innovations surtout si elles viennent de leurs rivaux, *a fortiori* de leurs ennemis. Dans ces conditions, il n'y a pas de transition pacifique, il y a nécessairement, à un moment, un clash des civilisations. Le mieux est de s'y préparer. Fukuyama reconnaîtra vite son erreur. On ne peut clore l'histoire sur une forme définitive de société. Sciences et techniques ne cessent d'évoluer et leurs conséquences ne sont pas en tout prévisibles. Par contre, Huntington, avant sa mort, a pu avoir l'impression que ses prédictions étaient en cours de réalisation. Une autre conception de la régulation « tradition, innovation » est possible et peut seule conduire à une transitologie éthique. Non à partir de principes détenus par une civilisation mais à partir des problèmes effectivement non surmontés par l'ensemble des civilisations. La transitologie peut devenir une discipline problématique et ouverte qui devrait se montrer autrement utile et féconde qu'elle ne l'a été dans sa première acception simpliste. Mais, pour cela, il y a besoin d'une autre connaissance de la diversité des sociétés. Une sociétologie devrait y pourvoir. Mais elle est juste en cours de constitution. Cela, à travers de nombreux travaux, ceux de Jullien déjà évoqués, et d'autres que nous avons voulu récemment présenter. Pour une *transitologie* inventive, la sociétologie en

genèse doit être en mesure d'établir quelles sont les grandes figures de l'humain à l'œuvre au long de l'histoire. Trois s'imposent liées entre elles : a./ la régulation des conduites à travers leurs orientations opposées telle que nous l'avons vu ici, à propos de « Tradition, innovation » ; b./ la régulation des grandes activités : religion, politique, économie, information ; c./ celle des formes de société : tribus, royaumes-empires, nations et sociétés d'économie informationnelle mondiale. Toutes trois interviennent dans la composition hypercomplexe de chaque société unique (Demorgon : 2015).

15. Un siècle : cinq focales en didactique des langues - cultures. C. Puren

a. Regardons notre parcours jusqu'ici. Nous avons situé la dyade « tradition, innovation » dans son environnement mouvant, géohistorique millénaire. Puis dans l'anthropologie de la néoténie qui la fonde. Cela nous conduit à un acteur humain aux prises avec l'infini du monde, des autres, de lui-même. Son expérience est à construire affective, cognitive, pragmatique, éthique. Son adaptation, ses adaptations, sa culture, ses cultures, sa civilisation, ses civilisations sont inévitablement prises dans une histoire diversement contextuelle et structurée entre « passé, présent, futur », réels, imaginés, symbolisés. Traditions, innovations sont en ce sens des engagements toujours en partie contraints qui relèvent de phénoménologies évolutives singulières. Nous en avons donné ci-avant nombre d'exemples. Maintenant nous ferons en plus une incursion dans la pédagogie des langues-cultures. Cela en analysant un précieux travail de Christian Puren.

b. L'étude de C. Puren (1998, 2011) présente un très grand intérêt en elle-même et comme objet d'analyse. Elle propose, étendue sur plus d'un siècle, une phénoménologie précise portant sur cinq focales didactiques successives des langues-cultures en France. L'auteur prend soin de signaler que toutes les focales ont les mêmes domaines didactiques de référence, dont celui de la culture, au foyer de notre étude.

c. Nous allons voir le côté identitaire et affectif complexe de la dynamique « tradition, innovation » puisque, au long des décennies, se constituent plusieurs traditions et plusieurs innovations auxquelles leurs partisans tiennent pour des raisons tant rationnelles qu'affectives. Impossible que certains ne défendent pas de précieux acquis menacés, alors que d'autres (les innovateurs, les modernistes) seront sensibles aux développements, voire inventions, que d'aucuns (les traditionalistes, les rétrogrades) voudraient empêcher. Et cela autant de fois qu'il y aura de changements.

d. Les cinq focales, étudiées par Puren, se regroupent en deux ensembles. Premier ensemble avec les deux premières focales qui ont pour référence la culture vue comme objet qui, de son extérieur, s'impose à l'acteur. Or, du 19^e siècle à 1920, c'est la culture universelle, commune à tous les humains. « Toutes les langues relèvent du même dispositif didactique. L'objectif pédagogique est aussi le même. C'est l'époque des « Humanités » : « ce que l'on cherche à faire retrouver aux élèves dans les grands textes classiques, ce ne sont pas les particularités de telle ou telle culture mais, au contraire, « le fond commun de toute l'Humanité », selon l'expression de Durkheim ». On a une didactique transculturelle.

e. Au contraire, de 1920 à 1960, les cultures, sont vues comme relatives et différentes selon lieux, temps, personnes, groupes et sociétés. Il s'agit de rendre les élèves capables d'entretenir et de développer leurs connaissances en langues-cultures étrangères par une « méthodologie active ». « Elle n'ignore pas la littérature, mais elle y ajoute nombre de documents : journaux, photographies, émissions de radio et télévision ». A travers tous ces médias, on perçoit les cultures comme singulières. La didactique des langues-cultures est dite « métaculturelle », au sens de la fonction métalinguistique de Jakobson. L'orientation « trans », précédente, était d'unité trop rapide. Elle fait place à l'orientation « méta ». Au lieu d'être « trans », « au dessus », elle est « méta », « après ». C'est justifié singulièrement après l'exacerbation des différences lors des deux guerres mondiales. En effet, les massacres, guerriers et civils de 1914-1945, sont effectués au nom de différences absolutisées entre les frères ennemis, allant même jusqu'au retranchement de l'appartenance à l'humanité. De fait, il se trouvait ainsi monstrueusement démontré *a contrario*, puisque les meurtriers étaient les véritables inhumains et non ceux qu'ils désignaient tels pour pouvoir les supprimer. Il est vrai que la réflexion « méta » (cette fois au sens le plus général) s'appliquait aussi à l'incroyable floraison miraculeuse des inventions techniques concernant les transports et les média d'information et de communication. « La » culture humaine « une » y apparaissait remplacée par cette différenciation sans cesse innovante. Bref, monstrueuses ou miraculeuses, les cultures ou incultures conséquentes interrogeaient vivement toute unité des cultures. Entre ces deux focales (cultures différentes et culture humaine commune) les oppositions vont s'affirmer. L'innovation relativiste entend bien devenir la nouvelle tradition rendant obsolète toute culture à prétention universelle.

f. Second ensemble qui, avec ses focales inter, multi, co, fait de la culture maintenant l'affaire du sujet. C'est le cas dès la troisième focale « inter ». Elle se situe entre la décennie 60 et la décennie 80. La paix prime entre l'Est et l'Ouest ainsi qu'au plan colonial. Les voyages, bénéficiant des progrès techniques, se

développent. Grâce à eux, rencontrer l'autre pacifiquement se fait plus fréquent. Les échanges sont généralement conçus comme conviviaux avec bien plus d'avantages que d'inconvénients. C'est le moment du dialogue interculturel. Les langues des uns et des autres sont des plus de communication libre voire heureuse. La didactique des langues-cultures propose « l'approche communicative ». Elle est « naturellement » dite « interculturelle ». Traditions et innovations s'opposent vivement. Lorsque nous relisons les écrits d'alors comme ceux d'un Louis Porcher (2004) on est impressionné par sa conscience aiguë de profondément innover. S'opposent à lui des adversaires, officiellement mieux installés, qui le décrivent et même l'injurient alors que, pour lui, « l'interculturel » est vive et multiple innovation. Multiple selon les pays avec leurs décalages temporels. Multiple selon les domaines. L'innovation interculturelle est esthétique avec les interférences musicales et plastiques. Elle est linguistique, éducative, éthique (Abdallah-Preteuille, Porcher : 1999). Elle est économique et entrepreneuriale avec Hall, Hofstede, Trompenars. Liée aux immigrations (Mauviel, 2011) mais aussi, comme Ferilli et Ngoenha (2007) l'ont souligné, elle est d'éducation politique européenne. Cela, suite au Traité de l'Elysée de 1963 et à travers le travail étendu et approfondi du « collègue invisible » des chercheurs des Offices internationaux des Jeunesses (Carpentier, 2013).

g. La quatrième focale didactique est « multi ». Elle s'installe dès les décennies 80 et 90. Elle est en lien avec les regroupements familiaux et les naissances « droit du sol ». Tout cela constitue les conséquences des immigrations d'hier d'abord professionnelles. La différence, hier volontairement rencontrée, de passage, devient présence permanente avec celle de la langue et de la culture qui font multiplément surface. L'autre s'est installé dans le pays d'accueil et la cohabitation est à l'ordre du jour. Rencontres et communications ne vont pas nécessairement de soi. Les présences « étrangères » sont des faits par rapport auquel il faut se situer positivement ou négativement. C'est le moment du multiculturel avec ou sans tolérance. En pédagogie des langues-cultures, cette didactique « multi » prend davantage en compte les comportements là où la didactique interculturelle, avec sa pente idéaliste, se situait plus dans les représentations ! De nouveau, les oppositions émergent. Les interculturalistes, maintenant reconnus, non seulement se sont installés mais ils magnifient leur position la présentant comme toujours éthique. Ils ne voient pas les multi-culturalistes comme des acteurs qui innoveraient mais comme ceux qui renoncent devant le poids des différences. Alors que, pour les multi-culturalistes, les interculturalistes sont des idéalistes, des hypocrites ou des inconscients. La poursuite des violences devrait les rendre plus réalistes et modestes quant à leur « inter ».

h. Dans la cinquième période, celle des années 2000, les langues sont largement devenues des langues de travail avec les autres. On œuvre avec ceux qui ont une autre culture. Or, dans ces coopérations nouvelles, plus durables, plus intenses, la culture n'est pas seulement un ajustement des uns aux autres, elle est inventée ensemble. Dans le domaine de la pédagogie des langues, cela requiert une cinquième didactique dite « co-actionnelle », « co-culturelle ». « Il ne s'agit plus seulement de coexister, voire de cohabiter mais de faire ensemble (co-agir) ». « On se propose de former un acteur social ». Il faut élaborer une culture d'action commune « dans le sens d'un ensemble cohérent », efficace (Puren, 2002, 2011).

i. Jadis, Margaret Mead avait proposé un classement des phénomènes culturels familiaux. D'abord la culture venait des ascendants. Elle la nommait « pré-figurative ». Elle l'était en effet des conduites des descendants qui reprenaient la tradition. Désormais, la culture émerge au présent. Elle est constamment en genèse (innovation) et Mead la nomme « post-figurative ». Les personnes n'en sont plus d'avance porteuses. Les jeunes, les descendants s'en imprègnent plus vite. Ce sont eux qui la font remonter aux ascendants. Entre les deux, Mead nommait une genèse « co-figurative ». Elle s'était mise en place lors de la conquête de l'Ouest quand père et fils avaient été obligés d'inventer ensemble leur nouvel établissement dans le pays encore inconnu qu'ils venaient de conquérir.

j. Arrivés à cette cinquième focale « co », *ses partisans prennent encore davantage conscience de leur orientation sur la culture comme production du sujet acteur processuel. Cela renforce la poursuite des innovations anti-culturalistes. Les partisans de la culture comme objet, qu'ils soient universalistes humanistes (focale 1) ou relativistes culturalistes (focale 2) sont, selon leurs opposants, ceux qui voient trop le sujet comme déterminé par la culture. Alors que, pour les anti-culturalistes, l'acteur sujet ne cesse d'accepter, de refuser, de modifier voire d'inventer toujours autrement la culture. A la limite, certains vont jusqu'à se passer de cette référence culture. Un Fred Dervin (2012) se dit à la recherche d'un « interculturel sans culture ».* On constate à quel point l'hostilité à des traditions installées pousse à l'innovation par principe avant même que le contenu nouveau soit trouvé. On voit que les innovations anti-culturalistes constituent désormais une tradition qui, au minimum, remonte à l'ethnométhodologie américaine.

16. Retournement « meta » et gain adaptatif : des opposés aux composantes

a. Quand Puren arrive au terme de son exposé historique des cinq évolutions de la DLC, il figure graphiquement une boucle spectaculaire. Partant de la cinquième didactique, celle du co-culturel des années 2000, cette boucle y retourne après être

remontée pour un étonnant contact transhistorique avec la première didactique « transculturelle » d'avant 1920. Il écrit : « *Un phénomène de « bouclage historique sur la première composante - la composante transculturelle - a commencé »...* C'est paradoxalement au moment où la DLC parvient au terme du processus d'individualisation avec le co-culturel (dominante sujet acteur) que s'impose, de plus en plus fortement dans les manuels et sur les sites Internet pour enseignants de FLE, des dossiers sur des thèmes transculturels à l'échelle mondiale, tels que le développement durable, la protection de l'environnement ou le commerce équitable ». Il poursuit : « finalement, aujourd'hui, toutes les composantes (trans, meta, inter, multi, co), apparues au cours du vingtième siècle, sont simultanément mobilisées dans l'enseignement des langues-cultures ». C'est la raison pour laquelle, à juste titre, Puren (2011) les qualifie de « composantes » culturelles du système didactique.

b. La fonction méta, méta-pragmatique (adaptative, communicationnelle), métaculturelle, métacognitive, fait passer de la phénoménologie historique à la généralisation anthropologique, expérientielle, déjà éthique. Ramenons à quatre temps la complexité de ce déploiement méta d'une dyade d'opposés comme « tradition, innovation ». Selon domaines, situations, acteurs, ce déploiement en reste au premier temps, celui de la polémique identitaire, soit il poursuit sa construction méthodologique jusqu'au quatrième temps où l'on produit une matrice adaptative éthique.

c. Premier temps : l'opposition vécue. L'opposition « tradition, novation » ne doit pas se priver de son moment initial d'exacerbation humaine. Derrida, nous l'avons vu, l'a souligné, le maintien de l'opposition est bien loin de n'être que fixation rigide, radicalisation. Le maintien actif par les uns et les autres de leurs positions et l'inventivité recherchée pour y parvenir entraîne deux synthèses créatrices inverses. Les tenants des positions traditionnelles peuvent, pour convaincre et sans même y penser, accomplir une part d'innovation lorsqu'ils les mettent en œuvre. Les tenants des innovations, en souhaitant, eux aussi, les faire partager, pourront de leur côté, s'appuyer sur telle dimension plus traditionnelle.

d. Mieux vaut ce conflit assumé qui conduit à un assouplissement que la domination exclusive d'une orientation qui, dépourvue d'adversaire, en vient à se croire parfaite sans plus voir ses lacunes immenses. C'est ainsi que la dynamique, se pensant « trans » de « la » civilisation n'a pas su empêcher la montée puis la croissance vertigineuse de la décivilisation (Jaulin, Elias). C'est ainsi que l'assurance de l'interculturel posé comme solution conviviale généralisable a barré la route à la reconnaissance de l'interculturel factuel et à la recherche de la compréhension et du traitement de ses violences (Demorgon : 2015, 2016). D'où la nécessité qui s'est vite imposée à nous d'une « Critique de l'interculturel » comme horizon préalable

de toute nouvelle sociologie. Cette critique s'imposait aussi à d'autres, en 2009 : Cortès ou Puren. En 2010 : Blanchet, Coste, de Robillard, Debono.

e. Second temps : l'opposition méthodologique. Les oppositions personnalisées, formalisées et durables finissent par éveiller chez nombre d'adversaires des camps opposés un doute susceptible d'entraîner une première « conversion » « méta ». Les expressions identitaires de personnes reconnues puis celles d'institutions dédiées avec rencontres et publications, figurent une opposition reconduite faisant déjà passer la dyade d'opposés de la phénoménologie historique à l'anthropologie adaptative. En effet, une perspective « méta » fait découvrir qu'un vécu phénoménologique daté et situé qui se reproduit au fil du temps ne peut plus être imputé à la seule singularité de personnes éprises du déjà créé (tradition), ou mues par l'encore à créer (innovation). Sous ces libres choix d'implications personnelles se trouve une opposition dans le réel même. Elle tient à la vie en tant qu'elle est mouvement dans un espace-temps qui change à la fois dans l'environnement externe comme dans le for intérieur de chaque individu. La vision « méta » pose en fruit de l'expérience mieux comprise, l'opposition méthodologique « tradition, innovation ». L'opposition humainement vécue peut y trouver deux modifications. Elle a sa légitimité liée à la complexité du réel objectif et humain. En même temps, la radicalisation qui pose que chaque camp détient à lui seul la solution risque de n'être qu'une possibilité parmi d'autres et sans doute pas la plus fréquente. Les oppositions vécues peuvent y gagner tempérance et implication supérieure.

f. Troisième temps : d'une opposition méthodologique singulière à une méthodologie construite d'oppositions. La dyade méthodologique d'opposés « tradition, innovation » concerne nombre d'expériences au cours desquelles tous les acteurs humains individuels et collectifs doivent se référer à elle et cela en tout domaine, temps et lieu. Cela met en jeu bien d'autres dyades d'opposés. Ainsi, les deux innovations disciplinaires conduisant à la didactique puis à la didactologie des langues-cultures, ont mobilisé la dyade « particularisation, généralisation ». A travers elle, la régulation « méta » compose le particulier et le général afin d'inventer ces deux nouvelles disciplines d'études à des niveaux plus élevés. Ou, encore, la régulation « méta » métamorphose le diachronique phénoménologique des événements (didactiques ou autres) en un synchronique de composantes disponible pour les adaptations de demain. La dyade « tradition, innovation » dans un devenir « méta » et « co » conduit à d'amples et profondes synthèses bien loin de son premier temps parfois élémentaire de polémiques identitaires.

g. Pour donner une idée des chemins complexes liant subtilement tradition et innovation par extension et approfondissement nous prendrons un raccourci. Celui de la transformation, parfois lente et laborieuse, de certaines dyades d'opposés

en triades. Pour clarifier au moins une part du fonctionnement de la précieuse fonction « méta », ce serait bien de l'indexer sur quelques notions clés. L'une est la séparation. Elle est clairement à l'œuvre dans la dyade d'opposés. C'est parce qu'elles doivent être chacune maintenue en elle-même que « Tradition et Innovation » doivent être séparées. Une autre est l'articulation. Nous avons la source de l'évolution éventuelle des dyades en triades.

h. Un exemple exceptionnel nous vient de la tentative de classification des épistémologies faite par Piaget au milieu du 20^e siècle. Il la construit sur deux dyades d'opposés. Dans la première, les épistémologues mettent le primat sur ce qui vient de l'« objet » extérieur (métaphysique ou physique) ou ils le mettent sur ce qui vient du « sujet » acteur (dyade déjà vue dans la phénoménologie de Puren). Dans la seconde dyade, ils mettent le primat sur la « structure » déjà là (que ce soit dans l'objet ou dans le sujet) ou ils le mettent sur la « genèse » productrice. D'un côté, tradition et structure ont bien des caractères semblables d'antériorité, de consistance et de résistance. De l'autre, innovation et genèse sont nécessairement associées. On fera en même temps le rapport avec les opposés philosophiques du rationalisme et de l'empirisme. Piaget obtient une classification trop restreinte en six épistémologies. C'est alors qu'il comprend qu'il lui faut ajouter à chacune de ses deux dyades une articulation, (il dit interaction) entre les opposés. Il peut alors rendre compte de neuf épistémologies connues.

i. Nous avons vu aussi, dans l'étude de Puren, l'importance de la dyade du particulier et du général. Elle est parfois présentée comme celle du particulier et de l'universel. Par contre, Hegel ne manque pas de la présenter en triade : « particulier, général, singulier ». Nombreux sont les Français qui encore aujourd'hui confondent particulier et singulier tous deux identifiés à différent. Pour éviter cette erreur, on énonce souvent que le singulier est la synthèse du particulier et du général. On tombe alors sur la triade la plus rabâchée des apprentis philosophes : « thèse, antithèse, synthèse ». Elle a donné lieu à une bifurcation dans son interprétation. Nombreux sont ceux qui se sont réjouis du fait que la synthèse mettait fin à l'opposition. D'autres, dont Eric Veil et Edgar Morin, ont souligné que la synthèse associait certes de manière nouvelle les deux orientations opposées mais ne rendait pas pour autant l'opposition stérile à l'avenir. Ainsi nous pouvons dire que « tradition, innovation » voit son devenir enrichi de plusieurs destinées (séparation, interaction, articulation, synthèse...) dont aucune ne doit être éliminée.

j. Quatrième temps : Arrivé là, ce qui précède apparaît comme indispensable à ce que nous pouvons nommer la composition adaptative éthique. La dyade d'opposés « tradition, innovation », comme « fait, valeur », fruit de l'expérience « méta », est à perspective adaptative : affective, cognitive, pragmatique, éthique. Ce n'est

pas pour que l'un soit choisi contre l'autre. Ni pour que l'on imagine pouvoir les confondre. Ce n'est pas pour qu'un juste milieu pour tout et pour tous soit trouvé. C'est pour empêcher, du mieux possible, toutes les mutilations. La qualifier de « dyade méthodologique » d'opposés, c'est souligner qu'elle ne détient aucune solution. Elle est seulement la condition de toutes les solutions. « Fait, valeur » minimal à partir duquel entreprendre la seule adaptation qui vaille : répondre aux permanents défis que pose la complexité du réel. Et pour y parvenir, « tradition, innovation » doivent être séparées, reliées, régulées, articulées, composées dans les multiples situations de l'expérience humaine.

17. « Multi, trans, inter », entre histoire et pédagogie des langues - cultures

a. Ici et maintenant, *hic et nunc*, prime. A la limite, cette prégnance du présent renvoie la tradition au passé et l'innovation au futur. Le problème, c'est que ce présent est en même temps gros des traditions, conscientes ou non, comme des innovations en genèse, sans que l'on sache toujours comment. Qui plus est, chacun tient son propre présent ainsi gros d'hier et de demain. Ce qui est vrai des personnes l'est autant des groupes et des sociétés. En ce sens, la relation entre tradition et innovation ne se cantonne pas là où elle explose en querelle publique ostensible. Le plus souvent, elle n'est même pas perçue. De ce fait, comment pouvoir imaginer que la pédagogie puisse en tenir compte partout où il le faudrait ?

b. Pour donner une idée de la complexité toujours à découvrir par le pédagogue, nous garderons en étude la question de la relation à sa propre culture et aux cultures des autres. Désormais, tous sont concernés avec déjà au moins trois « composantes » (trans, inter, multi) de ces relations culturelles. En effet, quelle que soit la relative prégnance et fréquence d'emploi du terme interculturel, l'observation étendue et approfondie des langues et des langages montre à l'œuvre d'autres préférences. C'est ainsi que les termes multiculturel et transculturel n'entendent pas céder à la vogue relative, située, datée, de l'interculturel. Si l'on prend quelque distance grâce à la géographie et à l'histoire, on ne manquera pas de constater que certains pays ont pu privilégier l'un ou l'autre de ces trois termes. On peut observer aussi que, dans un même pays, le terme dominant peut changer avec le temps. Aujourd'hui, la question est plus complexe. Ce sont, à l'intérieur d'un même pays et d'une même époque, des personnes et des groupes qui vont privilégier, dans leurs conceptions et leurs actions, l'un ou l'autre de ces trois termes.

c. Ainsi, aux États-Unis, le *melting pot* du début du 20^e siècle privilégiait un certain transculturel entre les différentes migrations nationales européennes (Lacorne, 1997). Par la suite, dans le passage des années 80 aux années 90, l'importance

croissante des populations noires et hispaniques impose les mots « multiculturel » et « multiculturalisme » comme N. Glazer (1998) le souligne. Toutefois conjointement, le terme interculturel, en lien à la mondialisation militaire puis commerciale, est aussi bien présent. Et des revues s’y consacrent même entièrement.

d. En France, la prégnance de l’unification politique, amorcée par l’Ancien Régime et poursuivie par le Nouveau, a contribué à mettre en œuvre un transculturel à l’origine plutôt catholique (la France, fille aînée de l’Église) puis maintenant républicain (Marianne). Cette transculturalité s’est montrée régulièrement méfiante à l’égard des cultures. Elle a résisté aux termes interculturel et multi-culturel. La prégnance du mondial, tant du fait des migrations que des échanges commerciaux, réinstalle constamment ces termes. D’où la preuve qu’apporte le *Dictionnaire culturel en langue française* d’Alain Rey (2005). Certes, il recense bien 170 termes commençant par *trans* mais les termes commençant par *inter* sont 250 et ceux commençant par *multi* sont 80, soit au total 330.

e. Nous avons vu qu’à partir des sursauts « méta » ce qui était multiplicité d’évènements juxtaposés ou enchevêtrés pouvait conduire à une panoplie de composantes. Au bénéfice d’une possibilité adaptative accrue. C’est le cas pour la triade « multi, trans, inter ».

Chaque personne, chaque groupe, chaque société peut bien à un moment ne jurer que par un seul de ces trois termes, quitte à ce que le rejet soit aussi fort que l’était la préférence. C’est ainsi qu’en octobre 2010 la Chancelière allemande, Angela Merkel, a lancé : « *Multikulti ist absolut gescheitert* » (le Multiculti, c’est vraiment fini !). L’ouverture du pays en 2016 à de nombreux réfugiés rouvre la question.

f. Force est désormais de reconnaître que sous les mots, qui s’imposent ou disparaissent, ici ou là, à telle ou telle époque, il y a des stratégies, des cultures, des fonctions différentes. Les préfixes pluri- ou multi-, précisant le culturel, soulignent seulement qu’il est pluriel et multiple. Sans autre précision, que le constat de caractéristiques culturelles qui différencient des groupes relativement séparés. D’ailleurs, la philosophie multi-culturaliste met l’accent sur le respect de ces différences et la possibilité de leur coexistence.

g. Cependant, on comprend bien que la séparation absolue n’est guère possible. Un échange ou un autre risque toujours d’apparaître à l’horizon et de se développer. Dans ces conditions, il y a passage du multiculturel à l’interculturel. Toutefois, les échanges peuvent être positifs ou négatifs. S’ils sont négatifs, il faut les réduire voire les empêcher. S’ils sont positifs, il faut les maintenir, les prolonger, les développer. C’est alors la perspective d’une certaine union, voire communion. Et

c'est le terme transculturel qui se profile. Avec son sens spécifique selon lequel ce qui passe bien peut finir par produire une réunion mieux englobante qui l'emporte sur la saisie des différences gênantes. Aucun des trois termes ne peut être maintenu dans une définition parfaitement stricte. Chacun d'eux ne cesse de se mêler plus ou moins aux autres. Quand le transculturel signifie que des « items » culturels passent ici ou là (diffusion), il peut se situer entre le « multi » de la séparation préalable et l'« inter » de l'échange éventuel. Par contre, un transculturel, moins de passage que de surplomb spontané ou organisé, peut tendre à réduire le « multi » de la différence et l'« inter » de l'indépendance : tout rassemblement de trois personnes devenant suspect !

h. Dans ces conditions, « multiculturel, interculturel, transculturel » sont les pôles opposés, complémentaires, d'une régulation antagoniste ternaire des échanges humains. L'universel ne peut pas être représenté par tel ou tel transculturel. Pas davantage par le multiculturel, si tolérant et réparateur soit-il ! Il en va de même de l'interculturel qui, sous prétexte qu'il opère un lien entre multiculturel et transculturel, croit pouvoir, à son tour, prétendre au statut de nouvel universel (Demorgon : 2015). Il est alors le substitut de l'intérité entendue dans sa plus grande extension comme conjuguant « séparation, réunion, échange » poursuivis : trois fonctions irréductibles de l'adaptation humaine. Soulignons que cette triangulation culturelle adaptative ne peut jamais être équilibrée une fois pour toutes. Son intérêt tient justement à ce qu'elle ouvre sur la possibilité de compositions multiples et qu'elle peut ainsi mieux répondre aux situations changeantes des contextes politiques ou pédagogiques.

i. Nous l'avons vu, les langues-cultures nationales sont conduites à privilégier parfois l'une des trois instances mais, aujourd'hui, elles paraissent être dans l'obligation de composer tel ou tel mixte de multiculturel, de transculturel et d'interculturel, car il en va toujours ainsi dans les histoires des groupes et des personnes. Dans un groupe-classe d'apprenants d'une langue étrangère, comment n'y aurait-il pas, sur ce point, des orientations différentes entre les personnes mais aussi à l'intérieur d'un même apprenant, en fonction des relations évolutives à la langue apprise et à ses contextes ? On le voit, science et art pédagogiques sont profondément liés, mais c'est là toute une culture qui est encore aujourd'hui à peine aperçue, peu pratiquée et, il est vrai, difficile à mettre en œuvre.

j. Nous avons entraîné la dyade « tradition, innovation » de sa phénoménologie historique à ce nouveau statut de dyade adaptative. Elle y est exemplaire des résultats de la « médiation méta », véritable « fait, valeur » anthropologique. Nous avons vu qu'elle devait se décliner d'une infinité de façons selon domaines et perspectives des acteurs humains individuels et collectifs. Le développement en

cours d'une histoire globale et planétaire devrait favoriser la capacité de mieux relier, de façon compréhensive, les dimensions diachroniques (géo-historiques) et synchroniques (adaptatives). Et, par là même, l'Homme multiple et l'Homme un. Au bénéfice jamais exclu d'un autre avenir moins inhumain.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. Porcher, L. 1999. *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Economica.
- Agamben, G. 2002. *Moyens sans fins. Notes sur la politique*. Paris : Payot.
- Agamben, G. 1998, 1988. *Idée de la prose*. Paris : C. Bourgeois.
- Améris, J-P. 2014. Marie Heurtin. Paris : Escazal films.
- Arnould, L. 1900. *Une âme en prison*. Paris : Oudin éd.
- Baudrillard, J. 2004. *Le pacte de lucidité. Ou l'intelligence du mal*. Paris : Galilée.
- Benjamin, W. 2000. *Œuvres*, 3 vol. Paris : Gallimard.
- Bernard-Veil, E. 2008, 1988. *Précis de systémique ago-antagoniste*. Limonest : Ed. Interdisciplinaires.
- Berne, E. 2013. *L'analyse transactionnelle, de l'intuition à l'évidence*. Paris : Dunod.
- Berthoz, A. 2009. *La simplicité*. Paris : O. Jacob.
- Blanchet, Ph. Coste, D. (dir.). 2010. *Regards critiques sur la notion d'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- Changeux, J.-P. 2012. *L'homme neuronal*. Paris : Fayard.
- Cortès, J. 2009. *Préface, Synergies Espagne n°2, Langues Enseignement, Education : relier l'ancienneté et la modernité*, Sophie Aubin (coord.), p. 15-19.
<http://gerflint.fr/Base/Espagne2/preface.pdf> [consulté le 30 septembre 2016].
- Debono, M. 2010. Former en langue juridique française des étudiants étrangers. In Blanchet, Ph. Coste, D. op. cit.
- Demorgon, J. 2016. *L'homme antagoniste*. Paris : Economica.
- Demorgon, J. 2015. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Economica.
- Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica.
- Derrida, J. 2014. *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil.
- Derrida, J. 1996. *Le monolinguisme de l'autre*. Galilée.
- Dervin, F. 2012. *Impostures interculturelles*. L'harmattan.
- Descombes, V. 1999. « Louis Dumont ou les outils de la tolérance ». *Esprit* 09, p.65-85.
- Dufour, D.-R. 2015. *Pléonexie*. Paris : Le Bord de l'Eau.
- Dufour D.-R. 2012. *Il était une fois le dernier homme*. Paris : Denoël.
- Dumont, L. 1977, 1979, 2013. *Homo hiérarchicus. Homo aequalis I. II*. Paris: Gallimard.
- Ferilli, L. Ngoenha, S. 2007. « Vers une pensée migrante ». *Revue suisse de sciences de l'éducation*, n° 29, p. 399-416.
- Fukuyama, F. 1992. *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris : Flammarion.
- Glazer, N. 1998. *We Are All Multiculturalists Now*. Harvard University Press.
- Hofstede, G., Bollinger, D. 1987. *Les différences culturelles dans le management*. Paris : Editions. d'Organisation.
- Jaspers, K. 1949. *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. München & Zurich. Tr. fr. (1954) *Origine et sens de l'histoire*. Paris : Plon.

- Jullien, F. 2015. *De l'Être au Vivre*. Paris : Gallimard.
- Jullien, F. 2012. *L'écart et l'entre*. Paris : Galilée.
- Jullien, F. 1993. *Zhong Yong*. Paris : Imprimerie nationale.
- Lacorne, D. 1997. *Crise de l'identité américaine : du melting pot au multiculturalisme*. Paris : Fayard.
- Laot, F. e.a. 2016. *Marcel Lesne*. Paris : L'harmattan.
- Lesne, M. 2016. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Ebook, Paris : L'Harmattan
- Mauviel, M. 2011. *Histoire du concept de culture*. Paris : L'Harmattan
- McCole, J. 1993. *Walter Benjamin and the Antinomies of Tradition*. Cornell Univ. Press.
- Piaget, J. 1967. *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard.
- Morin, E. 2008. *La Méthode*, 2 vol. Paris : Seuil
- Porcher, L. 2004. « Parcours de l'interculturalité », *Les nouveaux visages de l'interculturalité*. Chemins d'accès. BNF. p. 4-6.
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes* n° 3, p. 55-71.
- Puren, C. 1998. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998, p. 9-37.
- Puren, C. Modèle complexe de la compétence culturelle : www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/
- Putnam, H. 2004. *Fait/Valeur : la fin d'un dogme*. Paris : L'Eclat.
- Rey, A. 2005. *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert.
- Valéry, P. 1922. *La Pythie*. Charmes. Paris : Gallimard.
- Weil, E. 2000 (1950). *Logique de la philosophie*. Paris : Vrin.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Acquérir le vocabulaire juridique français par la construction d'un glossaire collaboratif sur Moodle : un défi innovant pour des étudiants chinois à l'université française

Jocelyne Sourisseau

Université de Toulouse, France

Laboratoire LAIRDIL

Jocelyne.sourisseau@ut-capitole.fr

Françoise Raby

Université de Toulouse, France

Laboratoire LAIRDIL

fraby@lairdil.fr

Résumé

Les traditions d'apprentissage de l'étudiant chinois, fondées sur la mémorisation, sont difficiles à appliquer dans le cadre de l'étude du vocabulaire juridique français. Cet article présente la mise en place d'un nouvel outil : la construction collaborative d'un glossaire en ligne, à partir des fiches de droit, pour favoriser l'entraide, le partage du travail et une plus grande implication des apprenants dans la construction de leurs savoirs. Une enquête réalisée auprès des étudiants chinois à la fin du semestre nous informera sur les points forts et les points à améliorer de ce dispositif innovant.

Mots-clés : innovation, TICE, glossaire collaboratif, lexique juridique

通过合作在 Moodle 系统上建立法律用语汇编来学习法律词汇：中国学生在法国学校遇到的创新挑战

摘要：中国学生建立在熟记基础上的学习传统在法语法律词汇的学习过程中很难应用。本文提出了一种新工具的运用：通过法律资料页，合作建立一个线上专业用语汇编，以促进相互间的协助和学习任务的分配，让学习者更好地投入到知识的建构活动中。我们通过学期末对中国学生做的一项调查可以了解到这一革新工具的优势之处以及需要改进的地方。

关键词：创新；信息和交流技术；专业用语汇编；法律词汇

Acquire the French legal vocabulary by building a collaborative glossary on Moodle : a challenge innovative for Chinese students at the French University

Abstract

The traditions of Chinese students learning, founded on memorization, are difficult to apply in the context of the study of French legal vocabulary. This paper presents the implementation of a new tool : the collaborative construction of an online

glossary from law cards, to promote mutual assistance, the sharing of work and a greater involvement of learners in the construction of their own knowledge. A survey of Chinese students at the end of the semester, will inform us of the strengths and areas for improvement of this new innovative model.

Keywords : innovation, TICE, collaborative glossary, legal lexicon

Introduction

Dans le système éducatif chinois, les traditions culturelles d'apprentissage sont basées sur la mémorisation, ce qui est facilité par l'aspect visuel des idéogrammes qui transmettent les concepts. En arrivant à l'université française, l'étudiant chinois est face à des supports de cours où il ne peut s'appuyer sur l'aspect graphique pour accéder au sens. Il se trouve confronté à des difficultés d'ordre cognitif et didactique qui concernent la maîtrise graphique et phonologique des signifiants, leurs caractéristiques grammaticales et surtout leur contenu conceptuel. L'étude du droit français pose problème non seulement dans sa différence culturelle, mais aussi dans l'usage d'un langage juridique qui s'appuie sur un lexique spécifique riche et très précis.

Depuis quelques années, le ministère français de l'enseignement supérieur et de la recherche encourage vivement la mise en place des cours en ligne et le recours accentué aux TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) pour améliorer l'enseignement (Guichon, 2015). Aussi, face aux difficultés de compréhension et d'acquisition du vocabulaire juridique, nous avons proposé aux étudiants chinois, à l'université Toulouse Capitole, un dispositif innovant : la construction collaborative d'un glossaire numérique sur Moodle à partir de leurs fiches de droit mises en ligne.

Nous présentons ici la recherche qui a accompagné ce projet. Elle est le fruit d'un travail collaboratif et interdisciplinaire qui a associé, à l'Université du Capitole, Toulouse 1 une enseignante de droit, un enseignant-chercheur de FLE, un ingénieur pédagogique spécialisé en didactique des langues, un chercheur en didactique de la langue de spécialité spécialiste des TICE et de la motivation en langue étrangère. Le cadre conceptuel de la recherche répond à son double objet : la question de l'acquisition du français de spécialité par des étudiants chinois et la question de l'impact d'un dispositif innovant d'apprentissage centré sur un outil collaboratif numérique. Une enquête réalisée auprès des étudiants chinois permettra de connaître leur point de vue sur l'usage et l'efficacité de ce nouvel outil d'apprentissage.

1. Traditions culturelles d'apprentissage dans le système chinois

Dans la tradition d'apprentissage chinois, le travail fondé sur les supports écrits est essentiel. Selon Laurence Vignes (2013 : 130), qui rapporte le témoignage d'un étudiant chinois (SC) « *La façon pédagogique en France et en Chine n'est pas la même. On ne peut pas utiliser [la façon de travailler « chinoise »]. En Chine, quand on apprend les cours, il y a toujours des livres, et le prof explique ce qu'il y a dedans. Après on apprend par cœur.* ». Traditionnellement, en Chine, un élève brillant doit savoir apprendre par cœur et imiter les modèles de composition, ce que confirme Béatrice Bouvier « *Dès l'école primaire, les procédés fondamentaux d'apprentissage du mandarin s'appuient essentiellement sur l'imitation d'un modèle.* » (2003 : 43).

La mémorisation visuelle très développée dans le système chinois est facilitée par l'aspect symbolique, porteur de sens de l'idéogramme chinois alors que la succession des lettres de l'alphabet n'est source d'aucun concept. Avec la lecture, le lecteur chinois accède au sens sans passer par le son. Ainsi, les Chinois sont plus sensibles à l'aspect visuel de l'écriture qu'à sa prononciation. Cette mémorisation, habituelle et efficace dans le système d'apprentissage chinois est difficile à transférer dans le cadre de notions à apprendre dans une langue étrangère basée sur un système alphabétique et une construction de phrases très différente.

« *La phrase chinoise est une suite d'éléments juxtaposés qui laissent au lecteur le soin d'établir des relations signifiantes entre eux ; dans la succession des mots sans liens apparents qui composent la phrase chinoise, les nuances, les précisions se font par oppositions/contrastes ; Les mots côte à côte se mettent en valeur, se contredisent, s'opposent, se répondent. [...] En français, les espaces entre les éléments signifiants ne sont pas laissés à la discrétion du lecteur. Au contraire, ils sont (doivent être) "comblés", "occupés", "remplis" par des éléments morpho-syntaxiques, qui ont pour mission d'explicitier, de clarifier, de rendre univoque, les relations qu'entretiennent les tranches significatives entre elles.* » (Bouvier, 2003/4 : 69-70).

L'étudiant chinois est donc contraint de passer d'un mode d'expression en mandarin qui procède par évocation à un mode plus orienté en français vers l'explication et la démonstration et ceci est particulièrement observable dans la construction du langage juridique qui utilise des tournures et des expressions très spécifiques et complexes. Selon Eliane Damette :

« *Le langage juridique est un usage particulier de la langue commune, un langage de spécialité, un langage technique à cause de la technicité même du droit (du référent). C'est la matière qui est technique avant que ce ne soit le langage,*

puis la façon spécifique dont le langage énonce (lexique et discours). Il nomme des réalités et des faits juridiques. » (2007 : 53)

C'est pourquoi que l'acquisition du vocabulaire juridique et plus généralement de la compétence lexicale en droit exige des apprenants chinois un investissement important qui implique de mettre en place des savoir-faire efficaces et des outils pour les soutenir dans leur apprentissage.

Dans toute situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant est soumis non seulement à des contraintes de type psycho-sociolinguistiques, liées à la personnalité et à la culture de l'apprenant, mais aussi aux contraintes institutionnelles.

2. Le contexte institutionnel

L'Université Toulouse Capitole accueille 21 100 étudiants dont 19,5 % d'étudiants internationaux. Les étudiants chinois représentent 12 % de cette population répartie entre les diverses facultés, de la licence au master et en doctorat. Notre action se situe à la Faculté d'Administration et Communication.

2.1. Le public concerné

Depuis 8 ans, dans le cadre de son ouverture à l'international, la faculté propose un Diplôme Universitaire (DU) : classe préparatoire aux études juridiques et économiques. Il inclut des cours de langue française et des cours de français de spécialité (juridique et économique), puis des enseignements introductifs au droit, à l'économie, à l'histoire et aux mathématiques, pour préparer les étudiants chinois aux disciplines dispensées à l'Université Toulouse Capitole.

Notre projet de glossaire collaboratif s'adresse à dix-neuf étudiants chinois inscrits dans ce DU. Ils viennent de terminer le lycée en Chine (avec l'option français) ou ont suivi un an d'études de français post-gaokao. Leur niveau de français se situe entre A2 et B1, selon la classification du CECR, ce qui nécessite encore un réel accompagnement en langues pour aider les étudiants à s'approprier les contenus des différents cours de spécialité. Le groupe est homogène par la nationalité et l'âge, mais hétérogène par le niveau de langue.

2.2. Identification des besoins linguistiques et culturels dans le cadre de l'enseignement du droit français à un public d'étudiants chinois

Le français juridique utilise des tournures complexes et s'appuie sur un vocabulaire spécifique qui s'inscrit dans un contexte historique et culturel que les étudiants découvrent. Le Code civil de 1804, qui s'applique encore aujourd'hui,

plonge ses racines dans un passé qui commence avec les Romains tandis que le droit chinois, selon Geneviève Chrétien-Vernicos (2001-2002) est plutôt un système juridique intégré dans une conception philosophique particulière, le confucianisme qui s'extériorise dans les rites et les lois.

Les étudiants chinois sont confrontés à la lecture des fiches de droit qui contiennent beaucoup de concepts et de vocabulaire inconnus. Cela nécessite donc une stratégie de soutien ou d'accompagnement à leur égard pour qu'ils ne se découragent pas et avancent dans la construction de leurs savoirs. Lors des premiers cours, les étudiants n'arrivent pas à projeter une représentation sur tous les mots ou les concepts qu'ils entendent ou lisent. Certains ne font pas sens, ni par leur phonétique ni par la notion qu'ils représentent, car les concepts ou idées exprimées en français ne correspondent ni à leurs références culturelles ni à leurs modes de pensée. Selon Huang Xincheng (2000 : 215),

... les Chinois et les Français n'ont pas le même modèle de pensée du point de vue de la formation des caractères ou des mots, le chinois qui est une écriture pictographique ne s'analyse pas en idées mais en images. Et le français qui est une écriture phonétique s'analyse en idées, mais non en images. Ces caractéristiques déterminent les nuances du modèle de pensée entre les Chinois et les Français. Le modèle de la pensée chinoise est un modèle de pensée d'ensemble dont les éléments sont des images concrètes presque impossibles à décomposer. L'essentielle démarche de la pensée chinoise est une intuition analogique, tandis que celle de la pensée française suit un modèle de pensée analytique.

Généralement, un apprenant à partir de son savoir préalable, de ses connaissances antérieures acquises dans le cadre scolaire et familial, ajuste, aménage et adapte les anciens concepts et les notions proches, puis construit progressivement le nouveau concept en langue étrangère, comme le démontre la recherche de Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine (2011 : 145) :

G. Szagun (2010) part du principe constructiviste que la mise en place de nouveaux concepts est un processus de consolidations et d'élargissements notionnels. Apprendre un nouveau concept ne se résume pas à la mémorisation de la chaîne phonétique (le signifiant), mais signifie également le relier à d'autres notions, à le classer, à l'insérer dans un réseau sémantique, à en connaître le champ lexical.

Mais pour cela il faut que l'apprenant dispose d'un concept au moins voisin dans sa culture d'origine. Or, cela n'est pas toujours le cas pour les étudiants chinois qui ne peuvent pas « donner du sens » à des mots comme suffrage universel, la droite, la gauche, etc. Aussi, la stratégie développée par les étudiants chinois était, au début

de l'apprentissage, comme souvent dans leurs traditions éducatives, d'apprendre par cœur les fiches de droit sans les comprendre au détriment de la construction du sens et du référent.

Pour faire évoluer le processus d'apprentissage des étudiants de la mémorisation vers une meilleure compréhension, en collaboration avec le professeur de droit, nous avons mis en place un cours de français sur objectif spécifique, pour aider les apprenants à mieux interpréter et assimiler les concepts et mots nouveaux des fiches de droit (Sourisseau, 2013 : 198-220).

La construction d'un glossaire numérique nous est apparue comme un outil supplémentaire pouvant faciliter l'acquisition du vocabulaire juridique. Il s'agissait de réaliser un travail terminologique collaboratif sur la plate-forme Moodle de l'université.

3. Mise en place du dispositif et évaluation de la construction du glossaire numérique

L'objectif de la construction du « glossaire collaboratif numérique » était de proposer un outil innovant facilitant la construction de leurs savoirs en droit en partageant la recherche de vocabulaire entre tous. Pour cela, les étudiants ont bénéficié d'un triple étayage collaboratif entre le professeur de droit qui préparait chaque semaine les cours à mettre en ligne, la conseillère pédagogique des TICE qui a créé le dispositif sur Moodle (la plate-forme en ligne de notre université) et l'enseignante de français sur objectifs spécifiques, qui faisait le lien entre les enseignants et les étudiants. Tout au long de la mise en œuvre du dispositif, nous avons suivi et évalué les productions des étudiants, et procédé finalement à une enquête sur la perception des étudiants au sujet de ce dispositif. L'objectif était de connaître l'impact de ce nouvel outil collaboratif et leur point de vue sur l'usage et l'efficacité de cette démarche innovante dans la construction de leurs savoirs en français juridique.

3.1. Le dispositif du glossaire collaboratif numérique

Pour la construction du glossaire, les étudiants devaient consulter la fiche de droit mise en ligne sur la plate-forme, sélectionner un mot nouveau dans le texte et compléter un tableau approfondi concernant la définition (genre, définition, traduction, exemple et synonymes). Voici un exemple du travail demandé :

Terme à définir, chapitre et citation	Permanente , (chapitre F1, 1.1.) (la règle de droit est) permanente : la règle de droit s'applique en permanence, à partir de son entrée, en vigueur jusqu'à son abrogation.
Nature et genre	adjectif féminin
Définition en français	Qui dure, qui demeure sans changer
Traduction chinoise	持久的
Phrase d'exemple en français	La surveillance de la police est permanente devant les ministères
Mots de la même famille et synonymes	Famille : La permanence Synonymes : constant, stable

En prenant du temps pour réfléchir sur différents aspects du mot et en imaginant des phrases d'exemple, nous faisons l'hypothèse que l'apprenant améliorera sa compréhension et l'assimilation du nouveau terme juridique. Ce travail est fondamental, car le sens d'un mot en droit peut être différent de son sens général en français comme l'illustre Fu Rong qui propose des tableaux reliant le langage juridique aux références plus familières de la vie quotidienne.

Extrait du Tableau 38 : référence au corps humain pour exprimer des idées très variées (2001 : p.367),

Images évocatrices	Idées référentielles
Corps de fonctionnaires	Un tout, un ensemble organisé et cohérent
Membre d'un conseil	Les éléments d'un même ensemble
En Tête de la décision	Au début, et donc en haut dans la présentation formelle de l'acte
Corps du texte	Partie principale
Pied de la requête	Bas de l'acte

Dans le glossaire numérique, le mot, dont la définition est complétée, apparaît en couleur dans le texte, ce qui évite que deux personnes recherchent le même terme. De prime abord, les étudiants ont été séduits par ce dispositif, qui semblait présenter un réel gain de temps pour tous et qui apportait de la nouveauté dans leur mode d'apprentissage. Chaque semaine, pendant le premier semestre, l'étudiant s'engageait à rentrer deux définitions nouvelles sur la plate-forme en ligne. Ils devaient travailler en autonomie. Le professeur de droit et moi-même, enseignante

de français sur objectifs, nous nous engageons à contrôler régulièrement la qualité et la justesse de leurs productions en ligne. Après trois semaines de travail en autonomie des étudiants, nos premières vérifications s'avèrent fort utiles, car nous avons relevé un certain nombre d'erreurs soit techniques (mauvais collage des informations dans les tableaux), soit purement grammaticales, soit des erreurs d'interprétation du sens malgré les différents traducteurs mis à leur disposition en ligne. (celui de TV5 et celui du site du ministère de la Justice). Nous avons alors consacré une séance de cours, avec la conseillère pédagogique des TICE, pour travailler avec les étudiants sur la construction du glossaire numérique. Cette collaboration directe en classe, où les étudiants ont travaillé en binômes, a permis de remédier aux difficultés d'utilisation du dispositif pour les étudiants de niveau de langue plus faible et nous avons pu observer que les étudiants préféraient s'appuyer sur leur dictionnaire électronique chinois plus complet plutôt que sur les dictionnaires proposés en ligne pour rechercher les définitions.

3.2 Résultats de l'enquête conduite auprès des étudiants sur la construction du glossaire numérique

A la fin du semestre, nous avons procédé à une enquête en ligne, menée sous forme de questions ouvertes et fermées, pour connaître l'appréciation des étudiants sur la construction du glossaire collaboratif numérique et les conséquences sur leur acquisition et leur compréhension du vocabulaire juridique. Voici une sélection des résultats nous apparaissant les plus pertinents.

Tout d'abord, à la question 3, « Avez-vous rencontré des difficultés pour faire ce travail de glossaire ? », les étudiants ont répondu oui à 89 % et la première nommée n'était pas d'ordre linguistique ou technique, mais plutôt personnelle. 88% des étudiants ont exprimé des difficultés à avoir confiance dans la recherche de leurs camarades. Ceci peut peut-être s'expliquer par des niveaux linguistiques hétérogènes.

La recherche de phrase d'exemple arrive en deuxième difficulté, particulièrement pour les étudiants ayant un plus faible niveau de français, la contrainte linguistique s'ajoute à la difficulté technique et représente une charge cognitive supplémentaire.

Remplir un tableau de données sous Moodle implique des manipulations techniques qui ont été considérées comme une perte de temps par 29 % des étudiants. Dans l'enquête, les verbes associés au temps sont négatifs comme: « gâcher », « perdre », « dépenser ». La didactique des langues n'accorde pas toujours l'importance qu'elle mérite à la variable temps. Cependant des étudiants ont aussi souligné que le travail collaboratif avait réduit leur temps de recherche personnelle.

Cette recherche a bousculé les habitudes d'apprentissage des apprenants centrées habituellement sur l'annotation personnelle du support écrit, donné par le professeur, que l'étudiant aime s'approprier. Dans ce cadre, pour étudier le nouveau lexique, les étudiants chinois devaient afficher publiquement sur la plate-forme collaborative leur propre interprétation et compréhension du terme juridique, ce qui était une situation délicate pour certains étudiants qui avaient peur de perdre la face en écrivant des erreurs. Puis, ils devaient étudier des définitions préparées par des camarades à qui ils devaient accorder leur confiance. Cela n'était ni simple ni évident, à la lecture des résultats de l'enquête.

Cependant, malgré les difficultés évoquées, cette recherche collaborative a porté ses fruits, car à la question : « Pensez-vous que ce travail vous a aidé à mieux comprendre le cours de droit ? » 71% ont répondu qu'ils avaient mieux compris les termes juridiques en prenant du temps pour les analyser, les manipuler et en recherchant une phrase de réutilisation. Ce travail les a contraints d'une part à rechercher le sens avant d'apprendre par cœur, et d'autre part à prouver leur compréhension du terme en imaginant une phrase de réutilisation. L'enseignante de droit a pu vérifier dans les évaluations faites dans son cours que cette nouvelle activité avait été positive sur l'appropriation et la compréhension du vocabulaire juridique.

Enfin, leur recherche a été valorisée par l'impression du glossaire sur papier. Ce document relié, fruit de leur recherche collaborative avec 202 définitions a séduit 81% des étudiants, car il est directement utilisable et correspond mieux à leurs habitudes de travail. Il fait le lien entre l'innovation pédagogique et leur habitude culturelle de travailler sur le support écrit. Voici des appréciations apportées dans l'enquête par les étudiants :

- Plus pratique et plus facile de consulter les mots nouveaux sur le glossaire imprimé que sur internet (cité le plus souvent)
- Nouveau mode d'étude
- Facile à réviser pour le cours, c'est clair
- Pas besoin d'ordinateur ou de connexion internet pour lire
- Plus facile à mémoriser, nous pouvons bien comprendre le sens
- Plus facile de travailler sur papier
- Plus rapide et efficace à consulter, je trouve les mots plus vite que sur mon dictionnaire
- On consacre 15 mn et on reçoit un travail énorme des autres
- On peut écrire des notes dessus
- C'est mieux pour étudier et améliorer mon niveau de français

La dernière question demandait aux étudiants s'ils souhaitaient poursuivre la construction du glossaire en autonomie au second semestre, 60 % ont répondu : « oui », nous allons voir ce qui s'est réellement passé.

3.3 Bilan et perspectives de développement

Les résultats de l'enquête ont montré que les outils mis en ligne comme les dictionnaires n'étaient pas les plus appropriés, ainsi, il sera important, à l'avenir, avant la mise en place du dispositif, d'échanger avec les étudiants, sur le type de dictionnaire qui leur apparaît le plus clair et le plus complet car c'est le support essentiel de leur recherche. Dans la culture japonaise, comme dans la culture chinoise, selon Florence Coubard et Anne Pauzet : «*Le dictionnaire, [...], joue le rôle de substitut de maître, ses définitions et les précisions culturelles qu'il apporte font donc figure d'autorité.* » (2002 : p.68)

L'enquête souligne aussi que l'étayage socio-cognitif des enseignants est essentiel. Ce soutien aurait été plus efficace en corrigeant et validant les définitions au fur et à mesure alors que nous avons fait le choix de les laisser fonctionner seuls en autonomie les premières semaines. Les phases de correction hebdomadaires, en commun, des définitions en français et en chinois rassurent l'étudiant et lui permettent de corriger efficacement ses erreurs linguistiques et méthodologiques ouvrant ainsi la voie à l'autonomie. C'est en respectant ces règles que l'étudiant pourra apprendre ses définitions en toute confiance et s'investir sérieusement dans ce processus innovant de recherche collaborative. Sans la validation régulière des définitions produites sur le glossaire, (que nous n'avons pas pu assurer au second semestre), nous avons observé que le processus de construction du glossaire collaboratif s'est arrêté malgré les espoirs nourris par les résultats de l'enquête. Pourtant le professeur de droit a continué à mettre son cours en ligne, mais les étudiants ne bénéficiaient plus du cadre du cours de français sur objectifs (qui était leur lieu d'échange sur le dispositif) pour valider les définitions en chinois et français. Pour s'approprié un dispositif innovant, les étudiants ont besoin d'être motivés et accompagnés quelque temps avant d'acquérir leur autonomie.

Dans ses diverses recherches sur les dispositifs motivants pour la classe de langue, Raby (2015, 2009, 2007) a montré l'importance du processus d'appropriation du dispositif par les apprenants. Pour être motivant, le dispositif innovant doit, selon elle, permettre à ces derniers de développer leurs propres stratégies, notamment des stratégies d'adaptation et de correction tout au long de la tâche. De plus, il doit s'insérer dans le système de valeur des apprenants et la présente recherche nous conduit à constater, à notre tour, l'importance de la dimension symbolique dans les dispositifs à vocation interculturelle.

Enfin, nous avons pu observer l'efficacité de la séance collective de remédiation en classe qui a créé de l'émulation et a amélioré la motivation. Les interactions entre étudiants font progresser la compréhension du vocabulaire, c'est pourquoi, nous imaginons à partir des définitions créées dans la base de données, créer des jeux qui susciteraient la manipulation des termes juridiques dans un contexte plus ludique facilitant l'apprentissage.

Conclusion

L'innovation en didactique des langues doit tenir compte non seulement des aspects techniques, mais aussi des habitudes d'apprentissage des apprenants. Nous constatons, au vu des réactions mitigées des étudiants que le dispositif d'accompagnement didactique des enseignants est largement aussi important que le support technologique évalué dans l'enquête comme compliqué et chronophage. Ces remarques sont paradoxales, car sans ce travail sur Moodle, les étudiants n'auraient pas pu réaliser l'impression du glossaire imprimé qui satisfait leur intérêt et comme l'écrit Pu Zhihong : *L'intérêt peut être considéré comme l'élément le plus concret et le plus dynamique de la volonté de l'apprentissage.* (2000 : 219).

Étant donné que 71% des apprenants chinois ont confirmé que cette recherche les avait aidés dans leur acquisition et compréhension du vocabulaire juridique, nous considérons que cette construction encadrée du glossaire collaboratif en ligne est un bon exemple, comme souligne Nicolas Guichon (2006 : 9) de ce que les TICE peuvent apporter à la fois comme valeur ajoutée pour développer les compétences langagières et comme levier pour propager une culture de l'innovation au sein d'un contexte de formation.

Bibliographie

- Bouvier, B. 2003/4. «Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». *ELA (Études de linguistique appliquée)*, n° 132. p.399-414
- Chrétien-Vernicos, G., 2001-2002. *Cours d'histoire du Droit de DEUG Première année.* Université Paris 8 Vincennes, Saint Denis, <http://www.dhdi.free.fr/cours/histdroit/hd4.htm> (consulté le 3 mai 2016)
- Damette, E. 2007. *Didactique du français juridique.* Paris : L'Harmattan.
- Fu, R., 2001. *Problématiques de l'enseignement/apprentissage du français à orientation fonctionnelle en milieu institutionnel chinois de langues - le cas du Fle juridique -.* Thèse, Université Sorbonne nouvelle, Paris.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G., Le Pape Racine, C. 2011. *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles.* Graz : Centre européen pour les langues vivantes.
- Guichon, N. 2006. « Le brouillon : aide mémorielle et trace de la compréhension de l'oral ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, 25 (2), p.61-76.

- Guichon, N. 2015. « *Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ?* ». *Alsic* [En ligne], Vol. 18, n° 1 | 2015, mis en ligne le 20 avril 2015, consulté le 06 avril 2016. URL : <http://alsic.revues.org/2793> ; DOI: 10.4000/alsic.2793 <https://alsic.revues.org/2793>
- Huang , X. 2000 , « Sur la formation de la compétence en communication interculturelle ». *Chine-France*. Paris : L'Harmattan, p. 213-217.
- Pu, Zh-h. 2000. « Enquête sur les savoir-apprendre de la compétence culturelle ». *Chine-France*. Paris : L'Harmattan, Paris, p. 218-222.
- Coubard, F.Pauzet, A. 2002, « L'utilisation du dictionnaire en classe de langue : le Japon », In : Anne Pauzet (coord.) *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, p.59-78.
- Raby, F. 2015. « Forging new pathways for research on language learning motivation ». *Journal of Language and Cultural Education*, 2015, 3(1), p.5-24.
- Raby, F. & Narcy-Combes, J.P. 2009. « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 », *Lidil*, n° 40, p.5-16.
- Raby, F. 2007. « A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning ». *ReCALL*, n° 19, (2), p.181-201.
- Sourisseau, J. 2013. « La collaboration entre un professeur de droit et un professeur de F.L.E., avec des étudiants chinois à l'université, peut-elle être considérée comme un enseignement de type EMILE ». In : *Actes du colloque international L'enseignement du français langue étrangère à l'université : une perspective plurilingue et pluriculturelle*. Bucarest: Editura ASE, p. 198-220.
- Vignes, L. 2013. « Témoignages d'étudiants chinois à l'université en France : de la culture d'enseignement/apprentissage aux stratégies personnalisées », *Synergies Chine*, n°8-2013, p.125-135. http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article11Laurence_Vignes.pdf [consulté le 06 avril 2016].



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'intertextualité de l'exposé d'histoire à l'oral en langue étrangère

Agnès Pernet-Liu

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine
jliufc@yahoo.fr

Résumé

Le champ de recherche sur l'intertextualité renouvelle la didactique de l'oral en langue étrangère dans l'utilisation d'une technique ancienne, celle de l'exposé. Cet article aborde la question de l'appui documentaire dans l'exposé et présente l'analyse d'un corpus d'exposés d'étudiants chinois de troisième année de licence de Français langue étrangère en Chine, dans le cadre d'un cours d'histoire. Il montre comment, pour faire des emprunts dans les documents consultés afin de construire sa prise de parole, l'étudiant doit passer de la langue écrite à la langue orale en connaissant leurs spécificités syntaxiques, discursives et prosodiques, et intérioriser l'emprunt de manière autonome. Cette appropriation est une forme de traduction interne à la langue par laquelle l'étudiant passe de la langue française des auteurs lus à sa propre langue française, assumant une responsabilité pédagogique au service de son auditoire.

Mots-clés : exposé oral, registre écrit/oral, interdiscursivité, intertextualité, compétence de reformulation

法语历史课口头发言中的互文现象

摘要：本文以口头主题发言这个传统课堂练习为例，发掘互文性研究对外文口语教学所起的更新作用。通过对中国法语本科专业三年级学生在法语历史课口头发言的分析，探讨学生运用文献的方法。研究表明，学生为了准备发言而借用文献资料中的内容，需要将书面语转换成口语，在这一过程中，他们可以学会这两种表达方式的句法、语篇和韵律特征，并将借用的内容以自主的方式进行内化，铭记在心。这种语言擅用的现象相当于一种语言内部的翻译过程：为了帮助听众理解自己的发言，学生将文献作者所使用的法语变成了自己使用的法语，从而承担了一种传授教育的责任。

关键词：口头发言，口语/书面语，互为话语性，互文性，重述技能

Intertextuality of history oral presentation in foreign language

Abstract

The research field on intertextuality renews Didactics of oral in foreign language for an using of an old technique: the oral presentation. This paper addresses the topic of using documents in support of the oral presentation. It presents the analysis of a

sample of presentations given by third-year Chinese students of French as a foreign language, in the frame of a history course. It shows how the student, to borrow something from the documents, has read so as to build his speaking, has to switch from written to oral languages. The student has therefore to learn the syntactic, discursive and prosodic characteristics of both registers. Furthermore, he has to internalize what he borrows in an autonomous way. This process of appropriation is a kind of internal translation of a foreign language, the student has to translate the French language of the authors to his own French language. By doing this, he undertakes a pedagogical responsibility serving his audience as well.

Keywords: oral presentation, written/oral registers, interdiscursivity, intertextuality, skill of reformulation

Introduction

L'exposé oral en Français langue étrangère[□] fait partie de ces pratiques de classe ou techniques de classe encore peu explorées théoriquement (Besse, 2011). Pourtant il ne s'agit pas d'une pratique nouvelle. Même si aucune histoire de l'exposé oral n'a encore été écrite, il est empiriquement admis qu'il relève d'une longue tradition (Zahnd, 1998 : 43), ce qui le relie implicitement à l'enseignement séculaire de la rhétorique et de l'art oratoire. Cette relative ancienneté de l'exposé dans l'histoire des pratiques éducatives a permis de l'approcher, dans les recherches en didactique de l'oral en français langue maternelle, comme un genre scolaire stabilisé. L'analyser comme genre a permis à Dolz et Schneuwly (1998) d'en décrire les différentes phases et composantes attendues, mettant en lumière la formalisation convenue du déroulé caractéristique de cet entraînement scolaire à la communication publique. Leurs recherches ont orienté la didactique de l'exposé oral en classe qui a cherché à former les apprenants pour qu'ils s'approprient un ensemble de conventions, notamment pour la structuration de leur discours.

L'exposé avec ses conventions est un genre interculturel, ce qui lui permet d'être travaillé en langue étrangère. Cependant l'exposé en langue étrangère et sa préparation exigent la maîtrise de compétences spécifiques. Celles-ci peuvent être tout particulièrement observées dans un élément essentiel de l'exposé, pourtant peu analysé dans les travaux scientifiques : l'appui documentaire. En effet, un exposé en général nécessite le réemploi à l'oral de contenus et de matériaux langagiers prélevés dans des documents écrits consultés au préalable, c'est notamment le cas pour l'exposé d'histoire. Analyser l'exposé oral en histoire permet de croiser des données des recherches en historiographie avec des données des recherches en linguistique pour mettre en lumière des orientations didactiques particulièrement intéressantes dans le domaine des langues étrangères.

Dans cette analyse, je m'appuie sur l'observation participante avec un corpus de 90 exposés d'étudiants chinois de 3^{ème} année de licence dans le département de Langue et littérature françaises (niveau B1-B2) à l'Université des langues étrangères de Beijing, dans le cadre d'un cours optionnel d'histoire, de 2012 à 2015.

Le document dans le cours d'histoire en français : lieu de mémoire et outil langagier

À chaque séance de ce cours, selon un dispositif traditionnel, un groupe de deux ou trois étudiants présente un exposé d'environ 20 minutes. Lors du premier cours du semestre, les étudiants choisissent un sujet dans une liste (qui garantit le lien avec les thèmes traités en cours) et ils reçoivent les consignes présentées à l'oral et récapitulées dans une fiche méthodologique.

Pendant cette courte formation méthodologique, les étudiants sont d'abord initiés au fait que l'appui documentaire est fondamental en histoire. Le rapport au document est un marqueur de la discipline (Lautier et Allieu-Mary, 2008 : 99) non seulement parce que le document est une archive, un dépôt de l'expérience, mais aussi parce que sa lecture est une activation de la mémoire de cette expérience : un texte circule dans un autre discours et ainsi continue à vivre dans la mémoire humaine (Samoyault, 2001 : 89). L'intertextualité est, avant tout, la manifestation de la transmission mémorielle, essentielle au discours historien.

Cette hétéroreprise (Bernicot et al., 2006), ou emprunt du discours d'autrui, expose les étudiants de langue étrangère à deux risques sur le plan langagier. Le premier est celui du « chinois traduit », risque rencontré quand les étudiants s'appuient exclusivement sur des documents en chinois. Il leur est cependant bien conseillé de consulter en premier des documents en chinois afin de prendre connaissance du sujet, de développer une réflexion personnelle et d'avoir une certaine aisance ensuite dans la compréhension de documents en français indispensables pour acquérir les expressions appropriées.

Le document en français est donc un outil considérable pour construire sa prise de parole dans cette langue. Mais, en s'appuyant ainsi sur le document en français, le deuxième risque est celui de la copie du texte consulté. Dans l'exposé, il s'agit d'emprunt direct non littéral (Maurel-Indart, 1999) : on emprunte le contenu (informations et idées), le langage (en particulier le lexique propre au domaine et à l'événement étudiés), mais sans emprunter le discours, à moins de citer. Si la langue est du domaine public et n'appartient à personne, le discours relève de la propriété privée. (Compagnon, 1979 : 360).

Face à des exposés qui sont la lecture devant la classe de « copier-coller » de passages d'un article en ligne d'une encyclopédie en français, l'évaluation (sous la forme d'une reprise par l'enseignant après l'exposé) signale le plagiat tout en reconnaissant, le cas échéant, des stratégies intéressantes de recombinaison personnelle des fragments copiés avec une certaine intelligence du sujet, voire une ébauche de problématique.

Cependant, même si copier-coller représente une certaine performance, l'un des enjeux de la formation, c'est de convaincre les étudiants de ne pas le faire. Comment ? En leur montrant l'intérêt pour eux de la reformulation et en leur proposant l'idéal rhétorique qui est visé par cette compétence et qui leur ouvre des perspectives nouvelles, dès lors qu'ils ont pris conscience de sa valeur.

Le passage de la langue écrite à la langue orale

Les travaux sur l'intertextualité permettent d'identifier l'emprunt textuel qui est en jeu dans l'exposé comme une forme de transformation/appropriation (Peytard, 1992 : 112) du discours des auteurs lus qui suppose la reformulation, laquelle permet d'intégrer la parole de l'autre dans son propre dire, en l'assumant énonciativement (Boch et Grossmann, 2002 : 3). C'est un procédé complexe qui suppose d'abord de savoir passer de la langue écrite à la langue orale. L'exposé est un excellent lieu pour travailler sur la différence entre les deux registres, que les étudiants réduisent souvent à une différence dans le lexique (par exemple la langue écrite bannit les mots trop familiers). A partir d'exemples précis, on peut leur faire prendre conscience que ces différences entre les deux registres se situent sur un plan syntaxique, discursif et prosodique.

Pour ce qui est de la différence syntaxique, les étudiants sont déjà sensibles, dans leur apprentissage du français, à la tendance du registre écrit à l'hypotaxe et du registre oral à la parataxe. Une structure syntaxique intéressante à travailler avec eux en histoire, c'est l'apposition au sujet antéposée, car c'est une construction fréquente dans les notices biographiques historiques des dictionnaires ou encyclopédies qu'ils sont invités à consulter en premier dans leur recherche documentaire. Par exemple : *Connu de son vivant comme le maître d'oeuvre de l'Encyclopédie, Denis Diderot exerça...* En classe, on peut travailler sur la progression textuelle en faisant reconstruire la phrase avec une progression linéaire simple (*Denis Diderot est connu comme le maître de l'Encyclopédie, il exerça...*). La comparaison des deux constructions fait prendre conscience du fait que la première élève le style à l'écrit (mise en relief et surtout, en histoire, mise en contexte du sujet) alors qu'à l'écoute elle demande une attention plus soutenue du fait de l'apparition retardée

du sujet. La deuxième construction a l'inconvénient d'être un peu monotone et insistante, ce qui est moins subtil à l'écrit où elle exige du rédacteur qu'il essaie d'éviter la répétition du sujet en recourant à des expressions équivalentes ou des périphrases. Par exemple : Aristide Briand est..., l'homme politique..., le ministre..., le négociateur.... À l'oral, au contraire, la répétition (Aristide Briand..., il..., Aristide Briand..., Briand.....) a une efficacité rhétorique, elle facilite la compréhension en donnant des repères explicites à l'auditeur.

Une deuxième différence entre langue écrite et langue orale, à travailler avec les étudiants, c'est la différence discursive. Elle concerne tous les procédés de méta-énonciation (Authier-Revuz, 2001) par lesquels un orateur parle tout en signalant ce qu'il fait en parlant. La méta-énonciation manifeste l'engagement de l'orateur dans son texte tout en instaurant un dialogue rhétorique entre lui et son public, qui révèle aussi le dialogue de l'orateur avec ses propres mots (Authier-Revuz, 2002 : 149). Pour travailler cela, la fiche méthodologique fournit aux étudiants un certain nombre d'actes de langage (tels que : répéter, définir, insister, donner des exemples, s'exprimer sur le mode interrogatif...) avec les expressions correspondantes qu'ils peuvent utiliser, ainsi : ce qui est important à retenir dans cet événement, c'est..., j'attire votre attention sur le fait que..., je souligne cela et je répète que.... Cela représente non seulement une aide pour structurer et organiser le propos, mais cela stimule aussi l'interprétation, justement parce que l'orateur, par ces procédés méta-énonciatifs, manifeste qu'il est lui-même attentif au sens et à la portée de ce qu'il dit. En travaillant sur la méta-énonciation, les étudiants sont amenés à modifier et à enrichir l'éventail des actes de langage dont ils ont besoin dans l'exposé, ce qui influence leur conception même de l'histoire. L'exposé ne consiste pas seulement à raconter et présenter une succession de faits, car l'histoire n'est pas seulement un récit linéaire et chronologique, mais c'est aussi une interprétation, une parole engagée qui choisit de donner ou non de l'importance aux événements, ce qui se traduit, énonciativement, par un retour réfléchi sur ce qui est présenté qui pèse les mots dans le moment même où ils sont employés.

En pratique, lorsque l'on fait faire des exercices d'oralisation de textes écrits en reconstruisant la syntaxe et en s'appuyant délibérément sur des expressions méta-énonciatives, les étudiants font alors l'expérience de la différence prosodique : le ton change, le débit se ralentit et des pauses apparaissent, donc l'accent de groupe se déplace, etc. Quand, dans les exposés, des étudiants lisent un texte préparé ou le récitent par coeur avec le support écrit à portée de main, l'évaluation valorise les aspects réussis de cette performance (par exemple, le ton de la lecture, la capacité de mémorisation...), mais rappelle surtout que ce n'est

pas en cela que consiste l'exercice, car ce qui est recherché, c'est une parole adressée spontanément, un oral en train de s'inventer (Nonnon, 2002 : 80), oral vivant, construit hic et nunc, selon l'expression de Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz (2004 : 5-9) et dont ils voient les indices dans les hésitations, scories, constructions elliptiques, clivages, etc.

Il s'agit donc de renoncer à un certain idéal rhétorique (le texte lu ou récité est sans aspérité, c'est la perfection rhétorique du journal télévisé, un écrit oralisé dont les étudiants savent d'expérience combien il est difficile à comprendre) pour un autre idéal rhétorique : celui de l'orateur qui donne l'impression de construire son propos au fur et à mesure qu'il le pense, orateur passionnant que l'on écoute sans ennui, non seulement parce qu'il maîtrise le jeu de la prosodie, mais surtout parce qu'il a ce qu'on appelle une « présence », parce qu'il manifeste une cohérence forte entre la pensée, la parole et l'action.

La « présence »

En histoire contemporaine, cette « présence » peut être approchée par les archives sonores. L'écoute d'extraits de discours, en particulier des discours politiques, permet de ressentir cet idéal rhétorique. Prenons par exemple le célèbre discours de de Gaulle à l'Hôtel de Ville de Paris le 25 août 1944, document accessible (sur le site de l'INA), facile à comprendre pour des apprenants de langue de ce niveau et essentiel dans un enseignement d'histoire contemporaine. Ce discours, c'est la performance d'un excellent orateur dont la parole fait ce qu'elle dit : de Gaulle dit que Paris est libéré en libérant Paris, par son action et par sa parole, parce qu'il est libre de tenir cette parole en plein cœur de Paris. En parlant ainsi, il écrit l'Histoire. Mais là où il y a liberté, il y a fragilité, et le cours d'histoire montre la fragilité de cette parole libre par son approche critique : Paris n'a-t-il été libéré que par les Français ?, comme le laisse comprendre de Gaulle par une syntaxe, un lexique et surtout une prosodie subtilement utilisés (« Paris libéré par son peuple avec le concours / des armées de la France... »). La recherche de la vérité, question décisive en histoire, ne peut reposer sur la parole d'un homme seul, mais appelle la polyphonie. La linguistique rejoint par là la question de l'interprétation en histoire, telle que l'a analysée, en historien, M. de Certeau parlant d'une « mise en scène historiographique (...) qui combine au singulier du savoir citant le pluriel des documents cités ». (1975 : 111) Cette « unicité de la recomposition textuelle » est possible grâce au réglage du discours capable de faire parler plusieurs voix. En linguiste, O. Ducrot analyse cette polyphonie de l'énonciation dans laquelle le locuteur est « metteur en scène de la représentation énonciative » (Ducrot, 1984 : 231). Ces recherches éclairent notamment deux dimensions de l'exposé en classe

de langue. D'abord, la dimension collective et collaborative de l'exposé en groupe permet de théâtraliser cette polyphonie en faisant représenter (y compris au sens théâtral) par chaque membre du groupe une position interprétative différente. D'autre part, la formation à la recherche documentaire, et notamment l'initiation à la critique des sources, permet à l'étudiant d'apprendre à distinguer les différentes voix qui disent à leur manière l'histoire et de découvrir que sa propre voix prend en charge une nouvelle manière de dire et d'écrire l'histoire.

L'étudiant, pour ajouter sa voix à la polyphonie des documents, doit apprendre à être autonome dans son jugement. Cette autonomie du jugement est une condition de sa « présence » dans son exposé. Le développement d'une réflexion personnelle sur les événements passés, avec une mémorisation qui soit une intériorisation des contenus lus, est l'un des grands enjeux d'un cours d'histoire qui, par des processus cognitifs propres au raisonnement en histoire, permet de penser en histoire (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Or le développement de cette faculté de penser en autonomie, ciblé tout particulièrement par la didactique des langues en Chine (Li, 2013), est stimulé si l'étudiant réalise un autre changement langagier : en plus de passer de la langue écrite à la langue orale, l'étudiant doit passer de la langue des auteurs des documents consultés à sa propre langue.

La traduction de la langue de l'auteur lu dans sa propre langue

La reformulation est, en effet, l'acte de dire la même chose avec d'autres mots qui sont « ses propres mots ». C'est une forme de traduction interne à la langue, telle que Ricoeur (2004) l'a analysée. Cette notion de « traduction » est parlante pour des spécialistes de langues étrangères qui, peu ou prou, seront appelés professionnellement à assurer la fonction de traducteur. Ricoeur voit la traduction comme un passage et une construction. L'apprenant de langue construit sa langue personnelle en langue étrangère et il doit trouver sa propre voix dans la langue étrangère. Ce que Ricoeur écrit de la traduction en général s'applique bien à cette tentative de « dire avec ses propres mots » et fait écho aux analyses de M. de Certeau (1975) sur l'écriture de l'histoire : c'est un « travail », au sens freudien, qui assure à la fois un sauvetage (du sens, de la mémoire) et un consentement à la perte (du discours de l'autre, du passé). Or certains étudiants justifient plus ou moins explicitement leur pratique du copier-coller en ces termes : à quoi bon dire avec ses propres mots (dans une langue étrangère non maîtrisée donc sûrement fautive) ce que quelqu'un d'autre a déjà tellement bien dit auparavant dans une langue maîtrisée ?

La réponse à ce « à quoi bon », qui mène au plagiat, se trouve dans la conception qu'a Ricoeur de la traduction comme service rendu. L'exposé oral situe l'étudiant

dans une relation pédagogique : il parle en expert (Mahjoub, 2007) d'une question qu'il doit non seulement présenter, mais faire comprendre à un public non expert. L'étudiant se voit confier la responsabilité pédagogique de faire apprendre à ses pairs, or il sait que « sa » langue étrangère est plus proche de la langue étrangère pratiquée par les autres étudiants que ne l'est la langue de l'auteur consulté. Ses stratégies rhétoriques deviennent alors des stratégies pédagogiques au service d'un auditoire qui est là pour apprendre, comprendre et juger à son tour, et non simplement pour jouir de l'écoute. Avec ces stratégies, il développe sa compétence à se faire comprendre et il tient une position valorisante et donc motivante.

Conclusion

Présenter aux étudiants l'ensemble du travail pour l'exposé en soulignant les dimensions d'intériorisation, d'autonomie, de construction de « sa » langue par la traduction interne à la langue étrangère et de responsabilité pédagogique de « (se) faire comprendre », c'est leur permettre de s'ouvrir à la compréhension de leur propre apprentissage et d'acquérir ainsi des compétences dont ils savent qu'ils pourront les réinvestir, professionnellement et socialement, dans toute forme de prise de parole.

Les travaux sur l'intertextualité enrichissent ceux de la didactique de l'histoire et de la didactique des langues étrangères. Les travaux académiques développent ainsi leur propre interdiscursivité, cette capacité à mettre en relation les discours disciplinaires pour qu'ils se renouvellent mutuellement.

Bibliographie

- Authier-Revuz, J. 2001. « Psychanalyse et champ linguistique de l'énonciation : parcours dans la méta-énonciation ». In : Arrivé, M., Normand, C. (dir.). *Linguistique et Psychanalyse*. Paris : In Press.
- Authier-Revuz, J. 2002. *Figures d'ajout : phrase, texte, écriture*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Bernicot, J. et al. 2006. « Avant-propos ». *La linguistique*, 2006/2 vol. 42 *La reprise et ses fonctions*, p. 3-8.
- Besse, H. 2011. « Des techniques d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire ». *Synergies Chine*, n° 6, p.13-23.
[consulté le 1^{er} mars 2016] <http://gerflint.fr/Base/Chine6/besse.pdf>
- Boch, F., Grossmann, F. 2002. « Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes ». *Enjeux*, n° 54, p.41-51.
- Certeau (de), M. 1975. *L'Écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Compagnon, A. 1979. *La seconde main ou le travail de la citation*. Paris : Seuil.
- Dolz, J., Schneuwly, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Édition de Minuit.

Lautier, N., Allieu-Mary, N. 2008. « La didactique de l'histoire ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p.91-131.

Li, H. F. 2013. « Vers une meilleure exploitation de l'exposé dans les cours de français intermédiaire ». *Synergies Chine*, n°8, p.115-121, [consulté le 1^{er} mars 2016] http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article10Li_Hongfeng.pdf

Mahjoub, H. 2007. « Les capacités discursives, orales et écrites, en français langue de spécialité : le cas d'étudiants tunisiens dans les filières scientifiques ». Thèse soutenue à l'Université Lumière Lyon 2, [consulté le 1^{er} mars 2016] http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2007/mahjoub_h

Maurel-Indart, H. 1999. *Du plagiat*. Paris : PUF.

Nonnon, E. 2002. « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale ». *Pratiques*, n° 115-116, p.73-92.

Pfeiffer-Ryter, V., Demaurex, M., Dolz, J. 2004. « Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire ». Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF [consulté le 1^{er} mars 2016] <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Demaurex-Pfiffer-Dolz.pdf>

Peytard, J. 1992. *Syntagmes*. 4. De l'évaluation et de l'altération des discours : sémiotique, didactique, informatique. Paris : Les Belles-Lettres.

Ricoeur, P. 2004. *Sur la traduction*. Paris : Bayard.

Samoyault, T. 2001. *L'intertextualité. Mémoire de la littérature*. Paris : Nathan.

Zahnd, G. 1998. « L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs ». *Repères*, n° 17, p. 41-54.

Note

1. Cet article est écrit dans le cadre du projet de recherche intitulé « l'enseignement du français (niveaux élémentaire et intermédiaire) en Chine : la constitution d'un bagage culturel et la faculté de penser », subventionné par la Commission de l'Éducation de la Municipalité de Beijing en 2013.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La formation méthodologique de l'exposé oral au niveau débutant¹

TIAN Nina

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine
ninadoudou@hotmail.com

Résumé

Une formation méthodologique est indispensable, au niveau débutant, pour faciliter la mise en route de l'exposé oral en classe. Après avoir analysé les spécificités de l'exposé oral en tant qu'activité pédagogique et les difficultés que rencontrent les apprenants débutants, nous étudions une formation en trois volets, à savoir la sensibilisation à l'efficacité du discours, l'autogestion du travail et les outils linguistiques. Notre formation a pour objectif de développer la compétence d'expression orale en continu dans un premier temps, et de mettre en valeur la dimension textuelle du discours de façon plus générale.

Mots-clés : exposé oral, formation méthodologique, niveau débutant

基础阶段课堂主题演讲的方法论培训

摘要：在法语教学初级阶段，课堂主题演讲是一项被广泛采用的课堂活动，但有必要在前期对学生进行方法培训。在分析了课堂主题演讲作为课堂口语活动的特殊性以及初学者所面临的困难之后，我们提出了共分三部分的培训计划，包括“交流效率感知”、“自我管理”、“语言工具”。该培训的目的首先在于培养学生口语连续表达能力，其次，提高学生对语言篇章的认识。

关键词：课堂主题演讲，方法培训，初级阶段

The methodological training of oral presentation at the beginner level

Abstract

At the entry-level, a methodological training is necessary to facilitate the initiation of the oral presentation in class. After analyzing the specifics of the oral presentation as an activity and the difficulties that the beginning learners meet, we study a training programme in three parts: awareness of the speech efficiency, self-management and language tools. Our training aims to develop the skill of continuous speaking at the first place, and to emphasize the textual dimension of discourse more generally.

Keywords : oral presentation, methodological training, beginner level

Introduction

En didactique des langues, l'idée d'une formation méthodologique pour les apprenants peut s'avérer à la fois banale et déconcertante : banale, car la notion de la méthodologie doit être présente quel que soit le domaine de l'apprentissage ; déconcertante, parce qu'en langue étrangère nous sommes obligés de faire face à la question de la langue. Quand, comment et pour quel objectif doit-on introduire une formation méthodologique ?

L'exposé oral constitue une activité traditionnelle dans la pratique de l'enseignement du français à Beiwai². Il a été introduit au niveau débutant du FLE avec l'objectif initial de favoriser l'expression orale en continu. Or, l'exposé oral ne peut constituer un entraînement efficace que lorsque les apprenants sont conscients des compétences requises par cette activité. Les difficultés que rencontrent les apprenants ne résultent pas seulement de leur faiblesse en langue, mais aussi et surtout d'une absence de formation méthodologique.

Nous sommes ainsi amenée à envisager une formation méthodologique en amont et à long terme, à la fois linguistique et paralinguistique. Ce n'est pas un programme à part : il est intégré dans l'enseignement-apprentissage du FLE dès le début. Les procédés d'exploitation que nous proposons en guise de « guide méthodologique » reposent sur le principe « apprendre à apprendre », c'est-à-dire aider les apprenants à découvrir la nécessité et la possibilité de construire leur propre stratégie d'expression. Il s'agit d'une « formation » dans tous les sens du terme, c'est-à-dire à la fois d'un enseignement avec des objectifs précis, et d'un processus de développement et de croissance basé sur le rythme individuel.

1. Les spécificités de l'exposé comme activité orale en classe

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la première année de français langue étrangère à Beiwai, l'exposé oral en classe constitue une des activités exploitées de la façon la plus régulière et la plus intense à partir du deuxième semestre de l'année scolaire : 10 minutes d'exposé suivies de 5-10 minutes d'interaction avec l'auditoire, 3 ou 4 séances par semaine sur un semestre de 16 semaines, ce qui représente un dixième du temps total de l'enseignement en classe. Cette proportion, déjà très importante, est encore plus importante si le temps de préparation est pris en compte : selon les statistiques de notre enquête³, une moitié des étudiants ont besoin de plus de 4 heures pour préparer un exposé, tandis que l'autre moitié met entre 2 et 4 heures. En effet, l'exposé oral est un exercice exploité à tous les niveaux d'enseignement dans notre établissement (Li, 2013 : 116). Du côté des apprenants débutants, malgré toutes sortes de difficultés,

la motivation est évidente : 97% des étudiants jugent qu'il est nécessaire d'introduire l'exposé oral dans l'apprentissage en première année.

Cependant, l'exposé oral fait souvent peur aux étudiants débutants. L'idée de tenir un discours en langue étrangère devant un public peut mettre mal à l'aise les apprenants débutants. Cette angoisse peut s'expliquer par les singularités de l'exposé en tant qu'activité pédagogique.

L'exposé oral est d'abord une des rares occasions en classe où les étudiants participent à un emploi de la langue française en vue « de transmettre un vrai savoir ou d'agir sur les connaissances des élèves » (Zahnd, 1998 : 46), avec le souci que les informations soient reçues et comprises par l'auditoire. Cette communication n'est plus une simulation, mais une action réelle avec un objectif de communication bien précis. L'apprenant qui prend la parole se trouve au centre d'une authentique « tâche de communication ».

La deuxième caractéristique de l'exposé oral tient à l'intégralité des compétences linguistiques et paralinguistiques mobilisées dans la préparation et la présentation d'un exposé. En effet, l'intervenant doit accomplir une série d'étapes qui inclut la recherche documentaire, le traitement des informations, la prise de notes, la production écrite ou orale, l'organisation des documents de support, etc. Embarrassé par une maîtrise de la langue assez fragile, motivé par l'aspiration à s'exprimer, l'intervenant doit savoir montrer des capacités à mobiliser un ensemble de compétences complexes. C'est ainsi que l'exposé oral se distingue des activités pédagogiques où les compétences sont visées séparément.

En troisième lieu, un exposé demande à l'intervenant d'être responsable de la continuité de l'activité. Il ne s'agit plus de réagir ni d'interagir sur place comme dans une activité dialogique, mais d'agir en indépendance, avec bien sûr de la préparation, et de prendre l'initiative pour parler. Cette solitude est renforcée par l'exigence de la continuité du discours. Il n'est plus question d'une expression orale segmentée, ou en questions-réponses, mais d'une prise de parole en continu, sous la forme d'un texte oral relativement structuré. Cette exigence de continuité explique aussi les questions les plus fréquemment posées par les apprenants débutants : « Pendant combien de temps dois-je parler ? » ou bien, « Comment puis-je remplir les 10 minutes ? »

Ces singularités de l'exposé justifient l'intérêt qu'il y a à l'introduire en classe. Dans nos pratiques d'enseignement au niveau débutant, où sont privilégiées les activités en interaction et les situations quotidiennes, l'exposé oral a sa raison d'être dans la mesure où il relève d'une compétence souvent négligée dans l'enseignement à ce niveau-là - celle de l'expression en continu. Il faut nous rappeler que

la notion d' « expression en continu » a pourtant été étudiée par le *Cadre Européen Commun de Référence* (le CECR). L'aspect de la continuité est inclus dans la compétence d'expression orale. Le CECR propose des grilles d'évaluation qui permettent d'envisager, pour des publics de différents niveaux, un parcours progressif, du niveau A1 à C2, sur le plan des difficultés associées à la réalisation de tâches (CECR, 2001 : 49-50) et, dans ces grilles, c'est à partir du niveau débutant de l'apprentissage que l'expression en continu fait partie des compétences d'expression orale.

Dix minutes d'expression orale permettent de ne plus se limiter aux scénarios du quotidien (les études, la vie universitaire, l'achat, le restaurant) et d'aborder des sujets plus variés qui correspondent mieux aux intérêts et au niveau cognitif des jeunes adultes (l'histoire, la société, l'art, *etc.*). En ce qui concerne le développement des compétences non linguistiques, nombreux sont les avantages que présente l'exposé oral : l'apprentissage de l'autonomie dans le travail, la satisfaction de la réussite, l'aptitude à surmonter la peur et la timidité... Il est à noter que, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du département de français à Beiwai, l'introduction de l'exposé oral en classe du niveau débutant permet de préparer les étudiants pour des études au plus haut niveau : il est utilisé, pour deux tiers des cours des niveaux intermédiaire et avancé, comme activité en classe ou comme outil d'évaluation.

2. Les difficultés pour un apprenant débutant

Il faut bien avouer que l'exposé oral est une activité difficile à mettre en place. Selon notre enquête, trois étapes sont considérées comme les plus difficiles par les apprenants débutants : le choix du sujet (44,44%), la correction langagière (62,5%) et la performance - regard, geste, volume de la voix, gestion des matériels audiovisuels - lors de la présentation de l'exposé (47,22%). Ces trois difficultés correspondent, au fond, aux trois étapes principales d'un exposé oral : de la préparation à la présentation de l'exposé.

Au moins deux interprétations de ces statistiques sont possibles. D'un côté, il existe une pluralité d'obstacles et les compétences linguistiques n'en représentent qu'une partie. La fragilité de la maîtrise d'une langue étrangère - manque de vocabulaire et d'expressions, construction syntaxique erronée, ou encore maladresse de la prononciation et défaut de fluidité - ne constitue pas un empêchement décisif au cours de l'élaboration d'un exposé. Il serait donc inapproprié d'attribuer toutes les difficultés rencontrées à la faiblesse linguistique des apprenants débutants, et de prétendre que les difficultés disparaîtront automatiquement au niveau d'apprentissage supérieur. De l'autre côté, il faut bien remarquer que les difficultés

énumérées par les étudiants interrogés concernent seulement la « production » par l'intervenant lui-même, sans prise en compte de la « réception » de la part de l'auditoire ni de l'efficacité de la communication. En d'autres termes, lorsqu'ils s'interrogent sur les obstacles à la réalisation d'un exposé oral, l'aspect bilatéral de cette activité risque souvent d'être négligé. La transmission de l'information et la réaction de l'auditoire ne reçoivent pas l'attention nécessaire.

L'absence du sens de la communication, qui constitue en effet le premier obstacle constaté dans la pratique, peut expliquer certains phénomènes propres à un orateur qu'on pourrait qualifier d'irresponsable : présence abondante d'un lexique spécialisé, emploi d'une syntaxe trop compliquée, lecture ou récitation machinale d'un texte préparé, parole d'une vitesse excessive, ou encore manque de contact visuel...L'attention insuffisante à la réception provient du fait que l'intervenant ne se rend pas compte du fond communicatif d'un exposé oral.

Le deuxième obstacle est lié à l'aspect de la parole « en solo ». Activité sollicitant peu de réactions ou d'interactions, l'exposé oral est une prise de parole libre durant laquelle « on dit ce qu'on veut »: une personne parle et les autres écoutent, pour une durée relativement longue. La liberté est d'autant plus grande que l'enseignant reste en retrait et n'intervient pas. Les règles du jeu semblent vouloir que ce soit une prise de parole ouverte à toutes les possibilités. Or, un exposé est une construction discursive qui occupe un temps limité, basée sur tout un ensemble de choix réfléchis. L'apprenant est ainsi confronté à une contradiction entre la liberté et le choix obligé, entre l'absence apparente de toute contrainte et de nombreuses compétences indispensables. Il est difficile de choisir, non seulement le sujet de l'exposé, comme le confirment les statistiques de notre enquête, mais aussi une stratégie adéquate, incluant toutes les étapes de la réalisation de l'exposé. Les apprenants, comme n'importe quel intervenant, ont en effet besoin d'un ensemble de dispositifs autogestionnaires qui permettra de se fixer des objectifs à la fois linguistiques et communicatifs, et d'effectuer une éventuelle auto-évaluation tout au long de la préparation du discours.

Le troisième obstacle majeur constaté chez les apprenants débutants relève de l'« organisation du discours », insuffisamment travaillée au stade débutant où l'accès au lexique et l'analyse syntaxique passent avant la composition sémantique textuelle. Les documents discursifs, authentiques ou fabriqués, ne manquent pas dans les méthodes chinoises et françaises, mais peu d'activités amènent les étudiants à réfléchir sur la construction d'un texte, écrit ou oral. Les pratiques pédagogiques s'intéressent plus à la construction phrastique qu'à la dimension textuelle de la langue, ce qui explique le souci de la « correction langagière » chez les apprenants lors de notre enquête. Il faut bien préciser que la notion de « correction »,

dimension importante pour toutes les approches didactiques du FLE, repose le plus souvent sur la morphologie et la syntaxe. Or, un exposé, en tant que succession d'énoncés en vue de former une entité sémantique, nécessite une « grammaire textuelle » (Paret, 2003 : 84), des règles plus ou moins contraignantes, pour assurer la cohérence, la continuité et l'équilibre de la production. Cette « grammaire », difficilement transposable entre deux langues fort éloignées comme le chinois et le français, pourrait être à l'origine d'une défaillance de composition textuelle, même si nos étudiants de 18 ans en disposaient déjà en langue maternelle.

3. Formation méthodologique

Nous ne pouvons pas mettre trop facilement les difficultés, reconnues par l'étudiant lui-même ou constatées par l'enseignant, sur le compte du « manque d'expériences », car elles proviennent, au fond, d'une absence de compétences indispensables, qui ne peuvent pas être acquises du jour au lendemain. Nous sommes amenés à réfléchir sur nos pratiques d'enseignement-apprentissage en amont, à savoir à partir du niveau A1, pour envisager une formation méthodologique qui, d'un côté, soit à la portée des apprenants débutants, et qui, de l'autre, pourrait être intégrée dans le programme d'enseignement en classe. En d'autres termes, il s'agit d'une formation à long terme. Conscients que, lorsqu'il s'agit d'une « compétence », la réception et le rythme du développement peuvent être très variés d'un apprenant à un autre, nous pensons que les objectifs de formation ne consistent pas à donner des « règles », enseignées comme des normes rigides, mais à proposer des supports, à la fois souples et concrets, qui aident à faire face aux difficultés que nous venons d'analyser. Nos réflexions et nos expérimentations pourront se résumer en trois volets : efficacité de la communication, méthode de travail et outils langagiers. Il est à noter que les trois parties de la formation sont dépendantes les unes des autres et ne devront pas être envisagées de façon isolée.

3.1 Sensibilisation à l'efficacité du discours

Il s'agit de la partie la plus souple et la moins matérielle parmi les trois axes proposés, car nous entendons par « sensibilisation » l'introduction progressive, destinée à éveiller l'attention aux particularités de l'expression orale en continu par rapport à l'expression segmentée. L'« efficacité du discours », qui implique la production comme la réception, met l'accent sur la facilité de l'échange, et reste une notion bilatérale. La sensibilisation à l'efficacité du discours se présente comme la base indispensable de toute méthode concrète, qui en effet sert à optimiser l'échange bilatéral lors d'une expression en continu. Le fait que l'orateur ait

conscience d'être responsable de la réception du message constitue une condition préalable. La nécessité de la sensibilisation sera d'autant plus grande que, culturellement, les apprenants chinois sont moins habitués à l'expression en public. En ce sens, la sensibilisation en question constitue aussi un encouragement initial.

Nous avons la conviction que la rétrospection de ses propres expériences d'écoute aide à construire sa stratégie pour parler. Au niveau débutant, les exercices de compréhension orale ne manquent pas : présentation d'une personne, narration d'une anecdote, annonces vocales à la gare, émission météo, explication d'un itinéraire... Cependant, à force de nous concentrer sur le contenu du discours, nous oublions souvent de nous interroger sur la transmission du message, c'est-à-dire sur la manière dont le message nous est parvenu. Le fait de réfléchir sur sa propre réception permet de se sensibiliser aux éléments qui favorisent ou empêchent la réception. Nous pensons ainsi à compléter l'exploitation de la compréhension orale par une étape rétrospective qui invite les apprenants à se poser des questions, comme dans le tableau suivant.

Compréhension en général	<input type="checkbox"/> C'est facile à comprendre. <input type="checkbox"/> J'ai compris une grande partie du discours entendu. <input type="checkbox"/> J'ai compris une petite partie du discours entendu. <input type="checkbox"/> C'est difficile à comprendre.		
Thème	<input type="checkbox"/> Bien connu	<input type="checkbox"/> Assez connu	<input type="checkbox"/> Mal connu
Intérêt	<input type="checkbox"/> Intéressant	<input type="checkbox"/> Moyen	<input type="checkbox"/> Peu intéressant
Lexique	<input type="checkbox"/> Facile	<input type="checkbox"/> Moyen	<input type="checkbox"/> Difficile
Phrases	<input type="checkbox"/> Simples et claires	<input type="checkbox"/> Normales	<input type="checkbox"/> Compliquées
Structure	<input type="checkbox"/> Bien structuré	<input type="checkbox"/> Moyennement structuré	<input type="checkbox"/> Mal structuré
Longueur	<input type="checkbox"/> Trop court	<input type="checkbox"/> De longueur adéquate	<input type="checkbox"/> Trop long
Prononciation et articulation	<input type="checkbox"/> Claires	<input type="checkbox"/> Assez claires	<input type="checkbox"/> Peu claires
Vitesse	<input type="checkbox"/> Vitesse adéquate	<input type="checkbox"/> Rapide, mais compréhensible	<input type="checkbox"/> Trop rapide
Volume	<input type="checkbox"/> Bon niveau	<input type="checkbox"/> Un peu faible	<input type="checkbox"/> Inaudible
Support intéressant	<input type="checkbox"/> Musique	<input type="checkbox"/> Image	<input type="checkbox"/> Autre
Autres remarques			

Il est clair que ce tableau ne saurait être exhaustif et qu'il existe d'autres éléments, moins constants, mais tout aussi actifs qui peuvent affecter la compréhension, et qu'on pourrait y ajouter selon les cas (accent, bruit, humour, geste, image, musique, etc.). Ils reposent en grande partie sur le « caractère éphémère » d'un texte oral (Alrabadi, 2011 : 20). L'objectif est double : d'une part cela constitue une auto-investigation du processus de la compréhension, d'autre part les apprenants sont invités à évaluer une séquence d'expression orale, qu'il s'agisse d'un enregistrement, de l'enseignant ou d'un camarade. Cette démarche, en partant de son expérience d'écoute, met en valeur la réception du message. Il s'agit donc d'une initiation à l'appréciation qui permet de repérer, du point de vue de l'auditoire, les facteurs favorables ou défavorables à l'efficacité de la communication.

3.2 Autogestion du travail

Cette deuxième partie, qui tente de proposer une méthode de travail applicable, se focalise sur la réalisation d'un exposé oral, et de façon plus générale, d'une expression orale en continu qui se présente sous une forme plus ou moins indépendante. Sans vouloir imposer des consignes à respecter, on propose une feuille de route avec des « fiches d'autogestion », qui aident à dresser une sorte d'« échafaudage » et à organiser ses efforts au cours de la préparation, tout en laissant la place « *au tâtonnement, à l'erreur, à la discussion* » (Nonnon, 2000 : 78). En respectant l'indépendance et l'autonomie de l'apprenant, notre proposition a pour objectif de rendre le travail faisable. Il est à signaler que, même si cette partie de la formation concerne la préparation de l'exposé, c'est-à-dire le producteur du discours, nous souhaitons que notre méthode se fonde sur la prise en considération de l'auditoire dans les échanges.

Comme en gestion, où la notion de faisabilité implique d'emblée celle de rendement, pour notre formation, il ne suffit pas d'envisager la faisabilité au commencement du travail. Une réflexion en aval, c'est-à-dire vers la fin de la préparation, est nécessaire pour rendre compte de la rentabilité par rapport aux attentes initiales d'un côté, et aux efforts investis de l'autre. Dans cet esprit, nous proposons deux exemples de « fiches d'autogestion », qui sont adaptables en fonction des objectifs de la séquence d'exposé (voir Annexes I et II).

Encore une fois, les fiches d'autogestion sont modulables selon le niveau d'apprentissage. Elles peuvent être remplies de façon individuelle, en groupe ou à l'aide de l'enseignant. Elles constituent donc également un moyen d'échange entre l'apprenant et l'enseignant. Outre ces deux fiches, d'autres outils d'autogestion peuvent être proposés, si besoin est, afin de se focaliser sur certaines étapes au

cours de la préparation, ou sur un aspect particulier du travail (exploitation des sources, reformulation des textes lus, registre du langage, création d'un canevas du discours, utilisation des supports numériques, etc.).

3.3 Outils linguistiques

Ce troisième volet de formation nous permet de travailler la langue elle-même, pour mettre en place des outils linguistiques en vue de faciliter la réalisation de son exposé. Or, l'idée des « outils linguistiques » peut paraître ambitieuse dans la mesure où cela pourrait inclure la production de chaque mot, de chaque expression, de chaque phrase. Les outils linguistiques, au sens de « façons de parler », sont un terme qui risque d'être très vague. La formation que nous proposons ne consiste pas à « donner » gratuitement des listes d'expressions, mais à aider les apprenants à construire leurs propres « boîtes à outils », personnalisées et adaptables à chaque séquence de production.

L'utilisation d'une « boîte à outils » linguistique n'est pas inconnue pour les apprenants débutants. Elle sert non seulement à faciliter l'expression, mais aussi à garantir une certaine correction au niveau du langage. Nous reprenons cette idée pour envisager des « boîtes à outils textuels », en prenant en compte les spécificités de la production textuelle : économie générale, lien explicite entre les différentes parties, cohérence thématique et formelle... À cet égard, plusieurs catégories d'outils linguistiques pourront être conceptualisées. Nous proposons ici deux types d'exemples : le premier adopte une approche structurale du texte de l'exposé, le second s'intéresse à la constitution d'un champ lexical (voir Annexes III et IV).

Les deux tableaux sont des exemples de travaux réalisés par des apprenants au niveau A2. Le premier, qui s'intéresse à la construction d'un texte, est en effet un travail guidé. Il doit être constitué par l'apprenant tout au long de l'apprentissage où il est confronté à des textes, écrits ou oraux. Le second est un tableau lexical à remplir lorsque l'étudiant prépare son exposé. Tous deux sont réalisés sous la conduite de l'enseignant. Signalons que les « boîtes à outils » ne sont pas établies une fois pour toutes, et que l'objectif de la formation ne se limite pas à un certain nombre de tableaux. Dans l'intention d'apprendre à apprendre, nous souhaitons que les apprenants apprennent à construire les « boîtes à outils » et à les renouveler au fur et à mesure que leurs études avancent.

Les trois volets de formation, qui vont de la sensibilisation à l'efficacité de l'échange aux outils linguistiques concrets en passant par une autogestion de sa propre production, se complètent dans la mesure où ils partent de l'observation des actions d'autrui pour arriver à la concrétisation de sa propre production. Ils permettent aux apprenants de se concentrer constamment sur le principe de la transmission du message.

Conclusion

L'exposé oral en langue étrangère n'est pas une activité qui peut être mise en route du jour au lendemain, en raison de la compétence de l'expression en continu ne s'installe pas automatiquement sans des entraînements bien ciblés. La formation que nous analysons ici pourrait donner l'impulsion à une réforme du programme actuel de l'enseignement au niveau débutant du FLE, dans la mesure où elle permet de réévaluer la dimension textuelle et discursive de la langue, et ainsi de l'apprentissage de la langue, qui a presque toujours reposé exclusivement sur l'unité phrastique. Elle a pour objectif initial de faciliter la mise en route d'une activité pédagogique spécifique - l'exposé oral en classe -, mais elle peut s'appliquer à l'ensemble de l'enseignement-apprentissage pour développer une capacité textuelle et discursive de façon plus générale.

Cette formation méthodologique, au lieu de reposer sur un système de « métalangage », est en effet une application implicite et progressive de la conceptualisation de l'enseignement. Les notions méthodologiques sont concrétisées dans des activités accessibles pour les apprenants débutants, ce qui fait que cette formation est applicable au niveau débutant et intégrable dans le programme d'enseignement.

Annexe I

Sujet de mon exposé				
Type du sujet	<input type="checkbox"/> Quotidien	<input type="checkbox"/> Actualité	<input type="checkbox"/> Artistique	<input type="checkbox"/> Autre
Je connais le sujet ?	<input type="checkbox"/> Très bien	<input type="checkbox"/> Assez bien	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Très mal
Mon auditoire s'intéresserait-il à mon sujet ?	<input type="checkbox"/> Oui, bien sûr.	<input type="checkbox"/> Oui, très probablement.	<input type="checkbox"/> Oui, si je le présente bien.	<input type="checkbox"/> Je ne sais pas.
Sources d'information	<input type="checkbox"/> Mes propres expériences/ connaissances	<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Livres / revues / journaux	<input type="checkbox"/> Autre
Accès aux sources	<input type="checkbox"/> Facile	<input type="checkbox"/> Normal	<input type="checkbox"/> Un peu difficile	<input type="checkbox"/> Très difficile
Les sources correspondent-elles à mon niveau de français ?	<input type="checkbox"/> Oui, je les comprends parfaitement.	<input type="checkbox"/> Oui, mais avec quelques difficultés.	<input type="checkbox"/> Elles sont à peine compréhensibles.	<input type="checkbox"/> Non, elles sont trop difficiles.
3 mots-clés de mon exposé				
Temps estimé pour la préparation				
Parties de mon exposé (optionnel)				

Annexe II

Sujet de mon exposé		
3 mots-clés de mon exposé		
Nombre des mots		
Temps de préparation		
Temps estimé pour la présentation		
Disposition des paragraphes	<input type="checkbox"/> Ordre temporel <input type="checkbox"/> Ordre spatial <input type="checkbox"/> Ordre logique <input type="checkbox"/> Autre	
Je suis capable de résumer mon exposé en une phrase ?	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui _____.
Je suis capable de résumer chaque partie de mon exposé ?	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui 1. _____. 2. _____. 3. _____.
Les documents consultés sont utiles ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non, parce que _____.
Comment le texte a-t-il été rédigé ?	<input type="checkbox"/> J'ai tout écrit moi-même. <input type="checkbox"/> J'ai reformulé des textes lus. <input type="checkbox"/> J'ai recopié des écrits originaux pour une grande partie de mon texte. <input type="checkbox"/> J'ai recopié des écrits originaux pour la totalité de mon texte.	
Niveau de langue utilisée dans mon exposé	<input type="checkbox"/> Moins avancé que mon niveau d'apprentissage <input type="checkbox"/> Même niveau que mon niveau d'apprentissage <input type="checkbox"/> Plus avancé que mon niveau d'apprentissage	
On me comprendra ?	<input type="checkbox"/> Oui, sans aucun problème. <input type="checkbox"/> Oui, si je parle clairement. <input type="checkbox"/> Oui, mais c'est un peu difficile à comprendre. <input type="checkbox"/> Peut-être, mais je dois faire un grand effort.	

Annexe III

Fonctions	Outils linguistiques
Pour diviser le texte en plusieurs parties	Précision du sujet : <i>Ce que je vais vous présenter aujourd'hui, c'est... Mon exposé portera sur... L'idée principale est...</i>
	Énoncer les points clés : <i>Je vous parlerai d'abord..., et ensuite... Mon exposé comporte deux parties.</i>
	Récapituler les éléments principaux : <i>En conclusion... En résumé donc... Ainsi, nous avons constaté que... Pour clore cette intervention...</i>
Pour marquer la transition et la progression	<i>Passons maintenant à... À présent... Après avoir vu..., nous allons maintenant...</i>
Pour indiquer l'ordre des parties	<i>d'abord..., ensuite..., à la fin... dans un premier temps en premier lieu</i>

Annexe IV

Sujet d'exposé : un film français <i>La Famille Bélier</i>				
Cinématographie	Contenu du film	Verbes	Expressions	Culture
acteur, actrice, cinéaste, réalisateur, metteur en scène, durée, synopsis	sourd, sourd-muet, prof. de musique, handicapé, ferme, fermier, chanteuse, piano, scène,	tourner, réaliser, chanter, jouer, se présenter, encourager	- avoir une belle voix - encourager qqn à faire...	César du meilleur espoir féminin

Bibliographie

Alrabadi, E. 2011. « Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? ». *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 23, p. 15-34.oral

Li, H. 2013. « Vers une meilleure exploitation de l'exposé dans le cours de français intermédiaire ». *Synergies Chine*, n°8, p.115-121. http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article10Li_Hongfeng.pdf [consulté le 10 juillet 2016].

Mahjoub, H. 2007. *Les capacités discursives, orales et écrites, en français langue de spécialité : le cas d'étudiants tunisiens dans les filières scientifiques*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II.

Nonnon, E. 2000. « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation ». *Recherches*, n°33, p.75-90.

Paret, M.-C. 2003. « La « grammaire » textuelle, une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes », *Québec français*, n° 128, p. 84-89.

Pfeiffer-Ryter, V. et al. 2004. « Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire », Actes du 9^e colloque de l'AIRDF [consulté le 10 novembre 2014]. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Demaurex-Pfeiffer-Dolz.pdf>

Zahnd, G. 1998. « L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs ». *Repères*, n° 17, p. 47-48.

Notes

1. Cet article est écrit dans le cadre du projet de recherche intitulé « L'enseignement du français (niveaux élémentaire et intermédiaire) en Chine : la constitution d'un bagage culturel et la faculté de penser », subventionné par la Commission de l'Éducation de la Municipalité de Beijing en 2013.

2. Université des Langues étrangères de Beijing

3. L'enquête a été menée à la fin de l'année 2013-2014 parmi 72 étudiants de la première année au sujet de l'exposé oral en classe.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'exposé comme outil d'actualisation¹

LI Hongfeng

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine

lihongfeng@bfsu.edu.cn

Résumé

L'efficacité de l'utilisation d'un manuel dépend de ses utilisateurs, qui l'actualisent et l'enrichissent avec des éléments linguistiques et socioculturels. Notre article va porter, en s'appuyant sur nos pratiques, sur l'utilisation de l'exposé comme outil d'actualisation au niveau intermédiaire, laquelle fait partie d'un projet d'extension servant de pistes pour élargir l'apprentissage. Nous utiliserons trois fiches pédagogiques pour entrer dans les détails de l'organisation et du déroulement de cette activité et pour en démontrer les maillons clés.

Mots-clés: exposé, actualisation, manuel

论值日生口头报告对教材的扩展作用

摘要: 教材使用的有效性很大程度上取决于其使用者, 使用者可以通过各种语言和社会文化材料对教材进行扩展, 使其能够与时俱进。在二年级精读教学教改实践和研究当中, 我们以教材为核心设计了拓展方案, 而值日生口头报告是其中一个重要的环节。本文将通过三个教学设计表展现值日生口头报告的设计, 并分析其对教材的拓展作用。

关键词: 值日生口头报告, 拓展, 教材

The Oral Presentation as a Tool of Manual's updating

Abstract

The efficiency of the use of a manual depends on its users, who can update and enrich it with linguistic and socio-cultural elements. This paper will try to analysis, based on our practices, on the use of oral presentation as a tool of manual's updating at the intermediate level, which is part of an extension project for expanding learning. We'll use three worksheets to go into the details of the organization of the activity and to demonstrate the key links.

Keywords: oral presentation, updating, manual

Introduction

Depuis une dizaine d'années, la question du manuel de français soulève régulièrement de vives discussions dans le milieu de l'enseignement du FLE et fait l'objet d'initiatives innovatrices des enseignants chinois dans le cours de français : utilisation ou adaptation des méthodes du FLE françaises selon le contexte chinois (le cas de *Reflets*), combinaison d'un manuel chinois (avec la partie grammaticale) et d'un manuel français (avec compréhension et expression orales). Le vaste éventail des manuels de FLE en provenance de la France constitue un défi aux manuels traditionnels, en particulier *Le français* (Ma Xiaohong, 4 tomes), dont la première édition est apparue au début des années 90 du siècle dernier, et dont une édition actualisée (tomes I et II) a vu le jour en 2011. Les contestations à l'égard de ce manuel se font entendre depuis bien des années tant chez les enseignants que chez les étudiants, d'autant plus que beaucoup de textes des tomes 3 et 4 datent des années 70 ou 80.

Sans vouloir livrer des jugements sur les manuels, nous nous contentons de répondre à une question: comment actualiser, ou « rajeunir », un manuel qui « vieillit » forcément avec l'évolution de nos sociétés et de nos mentalités? Autrement dit, comment améliorer l'efficacité d'un manuel tout en tenant compte des objectifs de l'enseignement? Et quel est le rôle des utilisateurs du manuel dans la conception de cette actualisation?

1. Les objectifs de l'actualisation

Dans l'enseignement des langues étrangères en Chine, les objectifs définis par les décideurs à partir des années 90 comportent clairement un volet linguistique, un volet culturel et un volet de multiples compétences. Aux niveaux débutant et intermédiaire, le manuel de français peut être considéré comme une base à partir de laquelle l'enseignant doit avoir recours à de nombreuses tâches afin d'actualiser le contenu de l'enseignement, de mettre en valeur le travail autonome de l'apprenant et de répondre ainsi aux exigences de ces trois volets.

Ayant interrogé d'assez nombreux collègues d'autres établissements, nous avons constaté que, s'il est généralement jugé utile, l'exposé n'est pas encore une pratique courante dans les classes de français intermédiaire et il est loin d'être considéré comme un important outil d'actualisation.

Sans traiter toutes les compétences mobilisées dans la réalisation d'un exposé, nous allons réfléchir ainsi dans cet article sur l'utilisation de l'exposé comme outil d'actualisation au niveau intermédiaire, période où les cours de français intermédiaire occupent encore de nombreuses tranches d'horaires d'enseignement (8 sur 14 heures obligatoires, cours à option non compris, à l'Université des Langues étrangères de Beijing), en nous appuyant sur nos pratiques et sur les expériences accumulées dans le cadre d'un projet de recherche en didactiques, intitulé « l'enseignement du français (niveaux élémentaire et intermédiaire) en Chine : la constitution d'un bagage culturel et la faculté de penser ».

2. L'exposé dans les efforts d'actualisation

L'actualisation de nos deux manuels (Ma Xiaohong, *Le français*, tomes III et IV, utilisés depuis 1993) concerne plusieurs maillons de la progression du cours: l'introduction du sujet de la semaine, les exemples que l'enseignant utilise pour illustrer l'usage d'un verbe ou une expression, des tâches que les étudiants réalisent selon les consignes de l'enseignant... L'idée conductrice de notre travail consiste à enrichir le vocabulaire et faciliter la maîtrise des mots et des expressions lexicales, à intégrer les actualités et les connaissances sur la société française et des pays francophones autour du sujet, ou des sujets, de la leçon cible.

Ayant analysé les sujets abordés par la méthode *Le français*, nous avons élaboré un projet d'extension basé sur des éléments linguistiques et socioculturels de chacune des leçons, lequel propose une série de tâches, y compris des exposés qui visent à utiliser ou constituer un petit lexique associé au sujet de la leçon cible, à « rajeunir » le contenu du texte étudié par des statistiques récentes, à pénétrer dans le contexte historique de l'événement en question, ou à comparer la culture française et la culture chinoise. Ce projet vise à systématiser des pratiques existantes et à donner des pistes de réflexion aux utilisateurs de cette méthode, tout en restant ouvert aux autres initiatives. L'enseignant ajuste les éléments d'extension selon la progression du cours, la réaction des étudiants ainsi que l'interaction entre étudiants et enseignant.

La première fiche pédagogique est destinée à donner une idée de la conception de ce projet d'extension par l'exemple de la leçon 12 du tome 3.

Fiche pédagogique No.1

Sujet de la leçon 12	La pollution et l'environnement	
Éléments d'extension	Éléments linguistiques	Éléments culturels
	Lexique complémentaire à insérer ou à relever dans l'introduction du cours, les exposés d'étudiants, et les exemples pour les mots et les expressions	Les différentes pollutions, les nouvelles énergies, d'autres termes spécifiques
		Les conférences internationales au sujet de la protection de l'environnement et du changement climatique, telles que la conférence de Rio, celle de Copenhague, etc.
		Les conventions internationales en question, telles que la convention de Kyoto
Des mots clés sur ce sujet dans la littérature écologique chinoise, telle que «civilisation écologique» slogan lancé par le XVIIe Congrès du PCC		
Sujets d'exposés et de discussions à proposer aux étudiants, qui peuvent faire leur propre choix selon les pistes	L'analyse d'un incident de pollution, la technologie et la pollution, la protection de l'environnement en France, les Verts, la sécurité alimentaire et la pollution, la barrière verte de l'Union européenne	
Lecture complémentaire	Les étudiants qui n'ont pas à faire un exposé sont incités à lire plusieurs articles qui les intéressent particulièrement sur le sujet de la protection environnementale.	

Un tel projet d'extension tente de proposer un cadre d'organisation d'activités qui manifeste une cohérence certaine relative au sujet de la leçon, qui constitue une unité didactique à exploiter. Cette cohérence se traduit par le choix de sujets des exposés. La pratique de l'exposé a été intégrée dans le programme d'enseignement de notre établissement depuis plus de 10 ans. Au départ, les étudiants pouvaient choisir un sujet quelconque pour cette tâche, qui était considérée plutôt comme un simple exercice oral. Quand le sujet choisi n'avait rien à voir avec le sujet de la semaine, les auditeurs devaient sauter d'un film comique ou d'un livre présenté par l'orateur à un sujet sérieux tel que le chômage ou la sécurité publique. Quand l'exposé devient une partie à part entière de la leçon, il l'enrichit et augmente l'efficacité dans la maîtrise de la langue et des connaissances, sans parler des compétences multiples qui y sont mobilisées (Li, 2013 : 115).

Les étudiants peuvent également choisir de faire un exposé tout en transformant le texte avec des statistiques récentes ou des phénomènes nouveaux autour du

sujet de la semaine. Ou bien il suffit parfois de « rajeunir » un texte qui présente l'urbanisation de la France des années 70 en mettant le nom de la Chine à la place de la France. Ce genre de tâche leur permet de pratiquer le lexique et les éléments grammaticaux du manuel, et ils se mobilisent volontairement pour trouver, avec une vision comparative ou interculturelle, des éléments culturels ou des événements historiques pour actualiser le texte.

Avec la fiche No.1, nous pouvons constater que les exposés d'étudiants apportent au manuel un complément actualisé et enrichissant. Le manuel évolue en partie grâce à l'exposé. Il est cependant à noter que des consignes doivent être données aux étudiants pour qu'ils prennent conscience de leur propre rôle dans l'actualisation du contenu du manuel.

3. Pour accroître l'autonomie des étudiants dans le processus d'actualisation

Afin de renforcer cette prise de conscience et d'accroître l'autonomie des étudiants, nous avons élaboré une fiche qui comporte des critères pour procéder à une autoévaluation après que l'exposé aura été fait. Comme les étudiants reçoivent cette fiche avant de procéder à l'accomplissement de la tâche, elle est réellement une fiche de consignes à respecter, des consignes touchant plusieurs composantes de cette activité qui « *intègre lecture, écriture et expression orale* » (Pfeiffer-Ryter, Demaurex, 2004). Elle s'inspire du CECR et des idées lancées par Gabriela Zahnd (Zahnd, 1998 :47-48).

Fiche pédagogique No.2

Sujet de mon exposé		
Type d'exposé		<input type="checkbox"/> Un exposé analytique <input type="checkbox"/> Une étude comparative <input type="checkbox"/> Plutôt une présentation
1	Combien d'articles ai-je lus, ou bien combien de sites d'Internet ai-je consultés pour préparer mon exposé?	
2	Mots ou termes spécifiques qui servent à enrichir le lexique du texte à étudier dans le manuel Indiquer les néologismes s'il y en a.	* Ces mots et expressions sont mis sur la première diapositive du PPT que l'orateur montre à ses auditeurs.
3	Est-ce que le sujet de la leçon de la semaine reste encore un sujet d'actualité à nos jours?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
4	Est-ce que mon exposé a aidé mes auditeurs à comprendre l'évolution des choses?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Sujet de mon exposé		
5	Est-ce que mon exposé a traité un aspect que le texte du manuel n'a pas évoqué?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
6	Est-ce que mon exposé a parlé d'une ou des grandes personnalités françaises ou francophones qu'on ne doit pas ignorer à ce sujet ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
7	Est-ce que j'ai expliqué mon point de vue personnel?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
8	Est-ce que j'ai bien indiqué mes sources à la fin de mon exposé, surtout les sources des statistiques?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
9	En faisant mon exposé, est-ce que j'ai remarqué des différences entre les Français et les Chinois dans leur façon de s'exprimer ou en matière d'attitude vis-à-vis de mon sujet?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

De toute évidence, les questions ne se limitent pas au processus d'actualisation, mais elles sont axées sur l'idée conductrice de notre projet, soit celle d'enrichir le vocabulaire et faciliter la maîtrise des mots et des expressions, d'intégrer les actualités et les données sur la société française et des pays francophones autour du sujet, ou des sujets, de la leçon cible. Il y a lieu d'ajouter un mot sur la question No.3 qui paraît très simple : sa présence essaie d'inciter l'étudiant à saisir lui-même l'utilité ou la valeur du sujet concerné et l'évolution de la société qui l'entoure. La réponse est dans l'immense majorité des cas « oui ». Avec ce « oui », nous essayons de faire comprendre aux étudiants que les éléments linguistiques et socio-culturels que contient le manuel demeurent d'actualité tout comme le sujet, et que l'important est de réussir une production orale ou écrite sur cette base en y ajoutant de nouveaux éléments linguistiques et socioculturels.

Voici un exemple de cette production autonome.

Fiche pédagogique No.3

Sujet de la leçon	L'aventure Avec deux textes du genre littéraire: "Le premier bivouac" et un extrait de <i>Robinson Crusoé</i>
Sujet de l'exposé	L'homme et l'aventure
Orateur	Un étudiant de deuxièmement année (20 mois d'apprentissage), Centre d'intérêt personnel : philosophie
Lexique complémentaire et lexique récurrent	Alpinisme, assumer, briser, contrainte, esprit d'entrepreneur, expédition, incertitude, innovation, persévérance, possibilité, raison et imagination, risque/danger, windsurf

Noms propres (personnalités, événements, entreprises, etc.)	Wang Anshi, poète et homme politique de la Dynastie des Song, Vanderbilt et Rockefeller, entrepreneurs américains, marchands arabes, expéditions maritimes des Pays-Bas, de l'Espagne
Structure de l'exposé	Introduction : expériences personnelles pour introduire la définition de l'aventure Partie I. Deux éléments fondamentaux d'une définition au sens large : de nouvelles choses et les risques Partie II. L'esprit de l'aventure et le progrès de l'humanité (avec trois exemples) - film documentaire Qui a construit l'Amérique - naissance de la société anonyme - le parcours des marchands arabes En guise de conclusion: inviter la salle à discuter au sujet de l'aventure
Suivi de l'enseignant	- Récapitulation des caractéristiques de l'exposé et des éléments linguistiques et socioculturels - Recours (dans l'explication des textes du manuel) à la récurrence des mots et des expressions utilisés par l'étudiant

Cette fiche montre bien le processus dans lequel l'étudiant fait appel à ses savoirs et son savoir-faire pour réussir son exposé (Manolescu, 2013 : 110) et la transmission du savoir ainsi réalisée contribue sans aucun doute à la mise en valeur du travail autonome.

Nous avons constaté, au cours de notre enseignement, que la qualité de ce travail autonome varie d'un étudiant à l'autre et d'un sujet à l'autre. Cependant, nous jugeons nécessaires et positifs les efforts visant à renforcer la prise de conscience par les étudiants vis-à-vis de l'importance de l'autonomie pour leur propre apprentissage et pour l'apprentissage de leurs camarades de classe.

4. Le rôle de l'enseignant dans le processus d'actualisation

En Chine, les professeurs de français sont très souvent titulaires d'un doctorat, ou d'un master. En enseignant le français, ils effectuent également des recherches sur des domaines autres que la didactique du FLE, y compris la littérature, l'histoire, la politique internationale, les relations internationales, la linguistique, la traduction, la sociologie... L'avantage de ce double profil est que l'enseignant peut faire entrer ses connaissances, sa vision du monde et son parcours académique dans son enseignement. Et un projet d'extension basé sur la coopération des professeurs, souvent spécialisés en une certaine discipline, pourrait aider ces professeurs à devenir de meilleurs « généralistes » en langue et cultures francophones.

Cette complémentarité ou cette solidarité des enseignants se traduit également dans toutes les pratiques de l'enseignement du FLE aux niveaux élémentaire et intermédiaires. Chaque semestre, pour inciter les étudiants à pratiquer la lecture autonome, l'équipe fournit un petit catalogue aux étudiants leur permettant de se faire une idée sur des titres incontournables dans les études francophones, comprenant des ouvrages classiques et des titres récents. Tout comme les suggestions au sujet de l'exposé, cette pratique tente de susciter la curiosité et consolider la motivation des étudiants.

En ce qui concerne l'exposé, l'enseignant aussi a un rôle à jouer: relever ou répéter des éléments linguistiques à retenir à la fin du discours des étudiants, souligner les éléments utiles qui apparaissent dans l'interaction entre l'orateur et l'audience, faire un commentaire comportant des informations complémentaires ou donner des indications nécessaires pour que les étudiants puissent approfondir leur recherche après la classe. Ce travail de « généraliste » nécessite une bonne préparation du cours, une accumulation des corpus portant sur toutes sortes de thèmes et une capacité de développer l'explication de textes sans trop s'écarter du contenu du manuel. Autrement dit, l'enseignant devrait sélectionner les informations à privilégier et les techniques à utiliser, et en même temps aider les étudiants à faire des choix sur les matières premières (événements ou lexique), à identifier les compétences requises pour réussir un exposé.

Conclusion

L'exposé revêt de multiples fonctions aux niveaux élémentaire et intermédiaire. Ce processus d'actualisation ne représente qu'un de ses atouts. Force est de constater que notre projet d'extension ne vise pas uniquement à rajeunir un manuel qui vieillit, mais sert plutôt à exploiter un manuel de français. Notre tentative correspond plus ou moins à l'idée d'Enrica Piccardo et Francis Yaïche, qui considèrent le manuel comme « *l'élément catalyseur d'un processus de construction des conceptions communes entre l'enseignant et ses apprenants* » (Piccardo, Yaïche, 2005 : 454). Pour nous, l'important n'est pas d'appliquer de façon exhaustive les propositions du projet, mais de trouver des synergies utiles pour augmenter l'efficacité de notre enseignement.

Bibliographie

Li, H., 2013. « Vers une meilleure exploitation de l'exposé dans les cours de français intermédiaire », *Synergies Chine* n°8, p.115-121.
http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article10Li_Hongfeng.pdf [consulté 25 mars 2016].

Manolescu, C., 2013. « L'expression orale en milieu universitaire », *Synergies Roumanie* n° 8, p.109-121. <http://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Manolescu.pdf> [consulté 25 mars 2016].

Pfeiffer-Ryter, V. Demaurex, M., et Dolz, J., 2004. « Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire », *Actes du 9ème colloque de l'AIRDF*, le <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Demaurex-Pfiffer-Dolz.pdf> [consulté le 25 mars 2016]

Piccardo, E., Yaiche, F., 2005. « Le manuel est mort, vive le manuel ! : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et apprentissage », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, N° 140, p. 443-458.

Zahnd, G., 1998. « L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs », *Repères* n° 17, p. 47-48.

Notes

1. Cet article est écrit dans le cadre du projet de recherche intitulé "l'enseignement du français (niveaux élémentaire et intermédiaire) en Chine : la constitution d'un bagage culturel et la faculté de penser", subventionné par la Commission de l'Éducation de la Municipalité de Beijing en 2013. (本文為 2013 年北京高等學校教育教學改革立項面上項目“高校法語專業基礎階段知識體系架構與思維能力訓練研究”的階段成果)。



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Apprentissage mobile et acquisition de la compétence pluriculturelle¹

LI Yue

Université Sun Yat-sen, Chine

claudinelee@163.com

Résumé

À mesure de l'évolution accélérée des technologies modernes, de nouveaux moyens d'apprentissage sont apparus dans le domaine de l'éducation, ce qui nous amène à nous demander comment en profiter en vue de favoriser l'enseignement/apprentissage du FLE. Dans cet article, nous prêtons une attention particulière à l'application de l'apprentissage mobile dans l'acquisition de la compétence pluriculturelle. Après une analyse de la compétence pluriculturelle, de l'apprentissage mobile, et de sa potentialité de développement en Chine, nous présentons les applications potentielles de l'apprentissage mobile dans l'acquisition de la compétence pluriculturelle des apprenants chinois de français.

Mots-clés : apprentissage mobile, compétence pluriculturelle, supports authentiques, interactions, apprentissage actionnel

移动学习与多元文化能力习得

摘要：随着现代科技的快速发展，教育领域出现了一些新型学习方式。这使我们不禁思考如何对其进行合理利用以助于法语教与学的发展。本文重点关注了移动学习在多元文化能力习得中的运用。在对多元文化能力、移动学习以及移动学习在中国的发展潜力进行分析之后，文章进一步论述在哪些方面可以对移动学习合理运用以促进中国法语学习者多元文化能力的习得。

关键词：移动学习；多元文化能力；真实语料；互动；基于行动的学习

Mobile learning and acquisition of pluricultural competence

Abstract

With the fast development of modern technologies, some new ways of learning appeared in the field of education. It is worth thinking how to use them to improve French teaching and learning. This paper focuses on the application of mobile learning in the acquisition of pluricultural competence. After analyzing pluricultural competence, mobile learning and its development potential in China, it presents the potential applications of mobile learning in pluricultural competence acquisition of French learners in China.

Keywords : mobile learning, pluricultural competence, authentic materials, interactions, action-oriented learning

1. Introduction

Aucune chose ne se développe bien sans innovation. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais E/A du FLE) ne fait pas exception. Dans sa longue histoire, il a vécu de nombreuses innovations. C'est incontestable que l'évolution des théories de la linguistique et de l'enseignement/apprentissage y contribue beaucoup. Mais il faut remarquer également un autre facteur important : l'apport des nouvelles technologies se développant si rapidement, surtout à notre époque. La création du magnétophone, de la télévision et de la vidéo nous a permis de réaliser des méthodes audio-visuelles. Et avec Internet, on possède une plateforme riche de ressources d'enseignement et d'apprentissage. Les technologies se développent sans cesse. De nos jours, ce sont les technologies mobiles qui s'intègrent au système éducatif et le transforment d'une façon remarquable. Et grâce à elles, s'est créé et s'est développé un moyen innovant d'apprentissage à côté de ceux existants ou ceux traditionnels : l'apprentissage mobile. En apportant en même temps des opportunités et des défis, l'apprentissage mobile joue un rôle de plus en plus important dans le domaine de l'éducation et mérite bien notre attention.

Pour les échanges et les coopérations réussis en langue étrangère, la possession d'une compétence interculturelle ou pluriculturelle demeure indispensable. Du fait que la plupart des apprenants chinois de français connaissent en même temps l'anglais et le français, développer effectivement chez eux une compétence pluriculturelle mérite l'attention des enseignants chinois de français. Comme l'acquisition de la compétence pluriculturelle est un processus complexe dans lequel interviennent beaucoup de facteurs matériels et immatériels, il nous faut bien profiter des facteurs favorables pour que cette acquisition se déroule sans obstacle ou même de façon accélérée. À l'heure actuelle, l'apprentissage mobile, comme un nouveau moyen d'apprentissage, est apparu. Nous nous demandons dans quels domaines il pourrait s'appliquer en vue de favoriser l'acquisition de la compétence pluriculturelle des apprenants chinois de français ? Dans cet article, nous présentons d'abord les concepts de l'apprentissage mobile et de la compétence pluriculturelle, puis analysons la potentialité de développement de l'apprentissage mobile en Chine, et enfin, essayons de répondre à notre question principale.

2. Qu'est-ce que l'apprentissage mobile ?

Dès son apparition, l'apprentissage mobile a attiré l'attention des chercheurs et praticiens dans le domaine de l'éducation. « *Et pourtant, malgré une bonne quinzaine d'années de recherches, l'apprentissage mobile n'est pas encore parvenu*

à faire progresser l'éducation de manière significative et durable. » (West et Vosloo, 2013 : 7) C'est pourquoi on s'intéresse toujours à ce sujet. Du fait que les recherches en matière d'apprentissage mobile se sont effectuées à partir de différentes perspectives, jusqu'à aujourd'hui, on n'est pas parvenu à un consensus sur la définition. Ye Chenglin, Xu Fuyin et Xu Jun a indiqué qu'il existait trois points de vue différents :

Premièrement, l'apprentissage mobile est perçu comme une des formes de l'apprentissage à distance...Deuxièmement, l'apprentissage mobile est considéré comme l'extension de l'e-learning. Ils ont les mêmes contenus d'apprentissage, mais pour l'apprentissage mobile, l'acquisition des informations et des connaissances est envisagée spécialement par les réseaux et les appareils mobiles... Troisièmement, du point de vue de la cognition et de l'apprentissage, en ce qui concerne le contenu et la forme, il n'existe pas de différence essentielle entre l'apprentissage mobile, l'e-learning et l'apprentissage basé sur le web³. Mais avec ses particularités de mobilité et de mise en situation, l'apprentissage mobile se distingue totalement de ces derniers, et devient ainsi un moyen et une technologie d'apprentissage tout nouveaux⁴... (2004 :12).

Nous évoquerons dans cet article l'apprentissage mobile comme un moyen d'apprentissage. *L'apprentissage mobile est un moyen moderne de compléter le processus d'apprentissage grâce à des appareils mobiles, tels que les ordinateurs de poche, tablettes numériques, baladeurs MP3, téléphones intelligents et portables⁵. Pour Ye Chenglin, Xu Fuyin et Xu Jun,*

L'apprentissage mobile constitue un nouveau moyen d'apprentissage qui permet d'acquérir informations, ressources et services pour l'éducation grâce aux technologies de réseaux mobiles et aux appareils mobiles (téléphone mobile, assistant numérique personnel PDA, Pocket PC, etc.)⁶ (2004 : 13).

Huang Ronghuai et Jyri Salomaa considèrent ce genre d'apprentissage comme *un apprentissage qui a lieu dans un lieu non fixé ni prédéterminé ou un apprentissage s'appuyant efficacement sur les technologies mobiles⁷ (2008 : 10).* En nous fondant sur ces recherches antérieures, nous nous contentons de définir l'apprentissage mobile par trois caractéristiques : 1, c'est un e-learning qui permet aux apprenants d'acquérir les informations et les ressources d'apprentissage. 2, c'est un apprentissage assisté par les technologies mobiles. 3, c'est un apprentissage qui peut avoir lieu à tout moment et en tout lieu, en ligne ou hors ligne.

3. Qu'est-ce qu'une compétence pluriculturelle ?

Dans une société, la langue a pour objectif fondamental de faciliter la communication. Mais pour une communication réussie, une bonne compréhension de la langue n'est pas suffisante, il faut comprendre en même temps entre autres les attitudes, les habitudes, les points de vue... en un mot, la culture de son interlocuteur. Cela devient plus important quand les échanges se produisent entre les gens qui parlent différentes langues du fait qu'ils possèdent généralement de différentes cultures. C'est pourquoi pour l'apprentissage d'une langue étrangère, il convient de développer non seulement une compétence langagière, mais aussi celle de communication culturelle. Cette dernière a été négligée depuis longtemps dans l'E/A du FLE en Chine, mais constitue aujourd'hui un de ses objectifs principaux. Pour la compétence de communication culturelle, le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) accorde une importance particulière à la compétence pluriculturelle : « *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.* » (2001 : 129) Puren l'explique davantage :

... de même que la compétence métaculturelle est intégrée dans la compétence interculturelle, la compétence interculturelle s'intègre dans la compétence pluriculturelle ; c'est une compétence interculturelle multiple, mise en oeuvre sur plusieurs cultures et non seulement sur les deux cultures source et cible. (2016 : 13).

Si le CECR privilégie la compétence pluriculturelle, c'est pour répondre aux besoins de l'intégration de la société européenne. Bien que la Chine n'ait pas le même problème d'intégration que l'Europe,

... les étudiants du FLE chinois se trouvent déjà plus ou moins dans un état pluriculturel : la culture chinoise comme culture maternelle : régionale et nationale, ils ont effectué un apprentissage de l'anglais depuis leurs études primaires et secondaires et le continuent encore dans celles universitaires, donc une influence plus ou moins grande des cultures anglo-saxonnes. Quant à la culture française, elle constitue au moins une 3^e culture lors leur apprentissage de la 2^e langue vivante étrangère. (Pu, 2013 : 28).

Ainsi, dans cet article, quand nous évoquons la compétence pluriculturelle, nous référons au concept de la compétence pluriculturelle du CECR.

Cette compétence pluriculturelle avait été déjà évoquée et discutée en partie par des chercheurs comme Byram et Zarate sous le nom de compétence

socio-cultruelle, Lussier, compétence culturelle, etc., cette dernière a été concrétisée par l'auteur (1997) en trois paramètres : savoir-culturel, savoir-faire culturel et savoir-être culturel.

Le savoir-culturel repose sur une observation de surface, liée à un choix de contenus qu'il est possible de limiter à un ensemble de faits et d'événements. La constitution d'un savoir-culturel nécessite, donc, de donner une information substantielle sur les différents aspects de la culture de la langue cible. Le savoir-faire culturel réfère à la capacité que les individus développent pour leur permettre de fonctionner de façon appropriée dans les contextes situationnels propres à la culture cible : autrement dit, les fonctions communicatives en langue cible doivent être adaptées au but visé, aux interlocuteurs et à la situation. Le savoir-être culturel vise à développer des attitudes comme sensibilisation (acceptation des normes de l'autre culture, reconnaissance des différences), application (tolérance, refus de généralisation et de préjugés) et appropriation (compréhension de la mythologie culturelle de la société, attitude critique envers des stéréotypes culturels et des valeurs idéologiques qui font partie nécessaire de la pratique langagière). (résumé par Jovicic, 2010).

D'après nous, en vue d'acquérir une compétence pluriculturelle, on doit se former en même temps, à part d'autres, dans ces trois domaines.

4. La potentialité de développement de l'apprentissage mobile en Chine et sa possibilité dans l'acquisition de la compétence pluriculturelle

Comme nous l'avons dit plus haut, l'apprentissage mobile est lié étroitement et directement avec les technologies mobiles. Sans ces dernières, l'apprentissage mobile n'existe pas, sans parler de son développement. Aujourd'hui, en Chine, les technologies mobiles se développent si rapidement qu'on peut dire qu'elles sont devenues partie intégrante de la vie quotidienne des Chinois. Les chiffres⁸ publiés en janvier 2016 par le Centre d'information sur le réseau Internet de Chine (China Internet Network Information Center - CNNIC) peuvent nous aider à connaître cette réalité : jusqu'en décembre 2015, la Chine a compté 688 millions d'internautes dont 620 millions ont utilisé un téléphone mobile pour accéder à Internet. Parmi eux, 88.8% naviguaient sur Internet via les réseaux 3G/4G. Ces chiffres nous permettent de connaître la pénétration des technologies mobiles dans la vie quotidienne des Chinois et montrent que les technologies mobiles, qui s'emploient de plus en plus en Chine, nous offrent un environnement favorable à l'apprentissage mobile. Si l'on considère l'âge des internautes chinois, c'est le groupe âgé de 10 à 39 ans qui représente le pourcentage le plus important, soit 75.1%, et dans ce groupe, les

jeunes âgés de 20 à 29 sont les plus nombreux. En outre, le nombre de Chinois participant aux formations en ligne a atteint 110 millions. Ce qui montre que les Chinois, surtout les jeunes, s'accoutument à l'usage de technologies modernes et que l'on accepte le moyen d'apprentissage s'appuyant sur les nouvelles technologies. En conséquence, à mesure que les appareils mobiles sont plus abordables et que les réseaux mobiles deviennent plus accessibles, l'apprentissage mobile possède une forte potentialité de développement en Chine.

Comme dans d'autres secteurs, les technologies mobiles pénètrent aussi dans l'acquisition de la compétence pluriculturelle et sont en train de transformer notre manière d'apprendre. Grâce à ce progrès technologique, l'apprentissage mobile pourrait améliorer la qualité et l'efficacité de l'acquisition. Mais dans quels domaines pourrait-il s'appliquer pour promouvoir l'acquisition de la compétence pluriculturelle des apprenants chinois de français? Du fait que cette acquisition possède ses propres besoins et ses caractéristiques, nous devons bien y réfléchir. N'ayant pas l'intention de faire une liste exhaustive, notre réflexion vise les domaines suivants que nous estimons plus importants pour l'acquisition de la compétence pluriculturelle.

4.1. Faciliter l'accessibilité aux ressources authentiques et leur utilisation

L'E/A du FLE en milieu exolingue ne se déroule pas sans supports documentaires. Ces derniers changent avec l'évolution des méthodologies. Pendant les années 80, l'approche communicative était en plein essor. Avec cette approche, on positionne au centre de l'E/A du FLE la visée de communication et attache donc une importance particulière à la situation de communication et à l'authenticité des supports. Dans l'E/A du FLE, les documents authentiques, tranchant avec les documents fabriqués à des fins pédagogiques, sont « ... des documents "bruts", élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication ». (Cuq et Gruca, 2005 : 431) Du point de vue didactique, leurs avantages sont nombreux. En ce qui concerne l'acquisition de la compétence pluriculturelle, le plus gros avantage, c'est que les documents authentiques empruntés à la vie réelle, qu'ils soient écrits, audio ou audiovisuels, reflètent fidèlement la culture cible et permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec cette culture. Grâce à eux, les apprenants arrivent à découvrir la vie quotidienne des habitants qui parlent la langue cible et connaissent leurs habitudes, leurs points de vue, leurs modes de vie, leurs mœurs... Ainsi, ils accumulent leurs savoirs culturels d'une façon consciente et/ou inconsciente et connaissent plus profondément la culture cible dans sa diversité. Même dans la perspective actionnelle proposée par le CECR où l'on insiste sur les actions dans la société même, les documents authentiques y sont autant importants.

À l'heure actuelle, en Chine, on éprouve bien l'importance de documents authentiques dans l'E/A du FLE. Avec Internet, les ressources authentiques dont on peut profiter sont abondantes et diversifiées. Mais à cause du temps limité de l'enseignement en classe et de la progression accélérée du programme pédagogique, les enseignants sont obligés d'utiliser en classe des manuels conçus à des fins pédagogiques. Bien que, dans ces manuels récemment rédigés, on essaie d'introduire des documents rédigés par les francophones, le contact des apprenants avec les documents authentiques en classe reste quand même assez limité. Il existe donc un dilemme entre l'abondance de ressources authentiques et l'insuffisance du temps d'enseignement disponible. Aujourd'hui, l'apprentissage mobile offre une solution à ce problème. D'une part, il permet de prolonger l'enseignement après la classe. Les enseignants peuvent bien profiter des fonctions des appareils mobiles, telles que WeChat et SMS, pour envoyer aux apprenants des documents authentiques appropriés afin de les aider à continuer l'apprentissage de la culture française après la classe. D'autre part, les technologies mobiles peuvent aider les apprenants à sélectionner par eux-mêmes les documents authentiques et à les utiliser à tout moment, en tout lieu, comme ils le veulent. Avec un téléphone intelligent ou une tablette, on arrive à installer des applications et aussi à télécharger les documents authentiques auxquels on s'intéresse et l'on peut les transporter partout où l'on va. Comme les appareils mobiles disposent de capacités multimédias, les documents authentiques pouvant apparaître sous différentes formes, telles que le texte, l'audio et la vidéo, sont plus intéressants pour motiver les apprenants. Ainsi, par l'apprentissage mobile, le contact des apprenants avec la culture cible devient plus facile, souple et fréquent.

4.2. Faciliter les interactions après la classe

Développer une compétence interculturelle est un processus long et complexe. Sa réalisation demande non seulement un enseignement en classe, mais aussi des activités après la classe, telles que les études ou le travail à l'étranger^o. (Hu, 2013 : 2). Surtout dans le cas où le temps en classe est limité, il est plus important de guider les apprenants pour ils puissent acquérir une compétence pluriculturelle après la classe.

L'acquisition de la compétence pluriculturelle et les interactions vont de pair, que ces dernières se passent à l'écrit ou à l'oral. Nous évoquons ici les interactions sous deux aspects : d'une part, ce sont les interactions entre les enseignants et les apprenants ; d'autre part, les vraies interactions dans la vie réelle. Quant aux premières, elles sont indispensables dans un enseignement scolaire. Un cours de

langue étrangère ne peut pas rester qu'un cours de magistrat. Les interactions y demeurent nécessaires, telles que discussions, jeux de rôle, etc. C'est au cours de ces interactions que les apprenants comprennent mieux et acquièrent plus facilement les savoirs sur la culture cible, des savoir-faire et des savoir-être dans l'interculturel. Quant aux secondes, elles ont lieu quand les apprenants parlent ou agissent avec des francophones dans la vie quotidienne. Les apprenants y vérifient leurs savoirs acquis et pratiquent leurs savoir-faire et savoir-être interculturels. Dans ce processus de pratique, leurs compétences interculturelles ou pluriculturelles se construisent et se renforcent. Avant l'apparition d'Internet, en Chine, les apprenants avaient moins d'opportunités de communiquer avec des francophones et le contact avec les enseignants cessait généralement après la classe. À l'heure actuelle, cette situation s'améliore grâce aux technologies mobiles. Prenons l'exemple de WeChat : une application mobile de messagerie textuelle et vocale très utilisée sur les appareils mobiles en Chine. WeChat permet d'établir une plateforme sur laquelle on peut communiquer individuellement, ou former des groupes d'amis à des fins différentes pour communiquer à plusieurs. Les interactions peuvent se dérouler à l'écrit ou à l'oral à l'aide des messages vocaux, ou même « face à face » avec la vidéo. Avec cet outil, communiquer avec des francophones dans le monde entier devient possible et facile à condition que les réseaux mobiles soient accessibles. Si les enseignants et les apprenants établissent un groupe à des fins pédagogiques, les interactions entre eux se multiplient et deviennent plus souples. Ils peuvent organiser des discussions instantanées dans le groupe. Ou les apprenants peuvent poser des questions aux enseignants à tous moments quand ils rencontrent des difficultés après la classe. Et les enseignants y répondent quand ils sont disponibles. Ainsi, les interactions entre les enseignants et les apprenants ne se limitent plus à la classe.

4.3. Faciliter l'apprentissage actionnel

Selon la théorie constructiviste de Jean Piaget, l'apprenant construit sa propre vision de la réalité par deux processus bien différents : l'assimilation, soit l'intégration de nouvelles informations dans sa structure cognitive ; et l'accommodation, soit la modification de sa structure cognitive en vue d'y intégrer les nouvelles expériences. Dans le domaine de la didactique du FLE, depuis ces dernières décennies, on est parvenu à un consensus sur le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère, qui vise à communiquer en cette langue dans la vie réelle, se fait aussi à travers l'utilisation de cette langue. On dit ainsi que pour l'apprentissage d'une langue étrangère, l'utilisation est à la fois fin et moyen. Au début du XXI^e siècle, le CECR a proposé une perspective actionnelle :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (2001 : 15). Dans cette perspective, les apprenants deviennent des acteurs sociaux; apprendre ne se limitant plus aux simulations en classe, il s'agit d'accomplir des tâches réelles dans la vie sociale ou une activité langagière dans un contexte social. (Pu, 2011 : 38).

Pour l'acquisition de la compétence pluriculturelle, il est évident que la seule transmission de connaissances culturelles des enseignants aux apprenants n'est pas suffisante. C'est par la pratique, notamment comme acteur social, que les savoirs pluriculturels et les savoir-faire pluriculturels des apprenants peuvent s'approfondir et s'améliorer. L'expérience dans la société est donc très précieuse. La perspective actionnelle ouvre à l'acquisition de la compétence pluriculturelle une nouvelle voie pour la pratique. Comme la culture est omniprésente dans une société, quand il réalise une action sociale dans le pays de la langue cible, que la tâche soit langagière ou non, l'apprenant entre en contact avec la culture cible. Qu'il l'effectue individuellement ou en coopération avec des partenaires de cultures différentes, l'apprenant doit mobiliser ses savoirs et savoir-faire culturels pour que la réalisation de l'action ou la coopération se déroule sans obstacle. C'est justement dans ce processus que l'apprenant vérifie ses connaissances apprises, modifie ses représentations, enrichit son capital culturel et perfectionne ses savoir-faire pluriculturels. C'est donc en agissant qu'on s'acquiert une compétence pluriculturelle d'une façon consciente ou/ et inconsciente.

Avant l'apparition d'Internet, réaliser une action sociale dans le pays cible demande souvent la mobilité à l'étranger des apprenants, qui est pourtant difficile ou même impossible pour beaucoup d'apprenants chinois du point de vue financier. Mais de nos jours, les technologies modernes pourraient nous offrir une solution. *Un facteur qui a sans doute fortement contribué à la naissance de la perspective actionnelle avec sa centration sur la tâche est l'intensification de l'utilisation d'Internet. (Nissen, 2011).* Les apprenants ne sont pas limités par les espaces physiques. Même s'ils restent dans leur pays comme la Chine, les apprenants peuvent tout de même chercher et sélectionner via Internet des informations sur le pays cible qu'est la France lointaine ou d'autres pays / régions francophones. En outre, avec Internet, ils peuvent échanger des opinions, organiser des discussions

ou coopérer pour une tâche avec des francophones. Les technologies mobiles améliorent davantage la situation. Grâce à elles, la recherche d'informations sur Internet et la communication peuvent se dérouler à tout moment et en tout lieu. En voici un exemple. Quand un apprenant chinois veut apprendre à préparer un plat typiquement français, il peut demander des conseils à son ami français. Bien qu'ils ne se trouvent pas dans la même ville, l'apprentissage se déroule en temps réel. Avec WeChat, il peut demander des renseignements tout en préparant le plat dans la cuisine. Et grâce à un appel vidéo, son ami français peut lui faire une démonstration. Aussi est créé un environnement favorable à la coopération et aux échanges interculturels. Même si les apprenants restent chez eux, ils ne manquent pas d'occasions de pratiquer leurs acquis et renforcer leurs compétences pluriculturelles en réalisant des tâches sociales réelles.

6. En guise de conclusion

Le développement accéléré des technologies modernes accompagne l'évolution de l'E/A du FLE. Ces nouvelles technologies apportent à ce dernier des innovations favorables pour améliorer sa qualité et son efficacité. De nos jours, ce sont les technologies mobiles qui transforment le domaine de l'éducation avec un moyen innovant d'apprentissage : l'apprentissage mobile. Du fait qu'il possède une forte potentialité de développement en Chine, il est nécessaire de nous demander comment en profiter en vue d'améliorer l'E/A du FLE. Pour l'acquisition de la compétence pluriculturelle, nous estimons que l'apprentissage mobile peut jouer un rôle important pour faciliter l'accessibilité aux ressources authentiques et leur utilisation, les interactions après la classe et l'apprentissage actionnel.

En bref, l'apprentissage mobile se développe et présente de nouvelles opportunités. Face aux innovations apportées par les nouvelles technologies, nous devons non seulement nous y adapter, mais aussi en profiter pour faire progresser l'E/A du FLE.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Hu Wenzhong. 2013. «Quel est le positionnement de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères» (跨文化交际能力在外语教学中如何定位). *Foreign Language World*. n°6, p. 2-8.
- Huang Ronghuai, Jyri Salomaa. 2008. *Apprentissage mobile—théorie, situation actuelle, tendance* (移动学习—理论·现状·趋势). Beijing : Science Press Ltd.

Jovicic, J. 2010. « L'Enseignement de la culture-cible et l'emploi des ressources documentaires ». *Synergies Canada*. n°2 . <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1226> [consulté le 5 avril 2016].

Nissen, E. 2011. « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. Vol. 14. <http://alsic.revues.org/2344> [consulté le 20 mars 2016].

Pu Zhihong. 2011. « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise ». *Synergies Chine*. n°6, p. 37-45. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf> [consulté le 20 mars 2016].

Pu Zhihong. 2013. « Formation à une compétence interculturelle dans le contexte chinois ». *Synergies Chine*. n°8, p. 25-34. http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article2Pu_Zhihong.pdf [consulté le 20 mars 2016].

Puren, C. 2016. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles ». <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/> [consulté le 27 avril 2016].

West, M., Vosloo, S. (coord.). 2013. « L'Avenir de l'apprentissage mobile—implications pour la planification et la formulation de politiques ». Publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637f.pdf> [consulté le 18 mars 2016].

Ye Chenglin, Xu Fuyin, Xu Jun. 2004. « Synthèse des recherches sur l'apprentissage mobile » (移动学习研究综述). *e-Education Research*. n°3, p. 12-19.

Notes

1. Cette recherche fait partie du projet du Bureau de l'Enseignement supérieur *da xue fa yu ke cheng, jing pin zi yuan gong xiang ke yue jiao gao han (2013) 113hao*.

2. en anglais : Web - Based Learning

3. Citation en version originale : “第一, 是将移动学习理解为远程学习的一种形式……第二, 认为移动学习是数字化学习的扩展, 学习内容与数字化学习相同, 只是信息与知识获取的方式借助于移动通信网络和移动通信设备……第三, 从认知与学习的角度来开展研究, 认为从内容与形式方面看, 移动学习与数字化学习、网络学习没有本质区别, 但是移动学习的移动性、情境相关的特点使得其成为一种完全不同于数字化学习、网络学习的一种全新学习技术与方式……”

4. La définition provient du site web de l'UNESCO : <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/m4ed/> [consulté le 10 avril 2016]

5. Citation en version originale : “移动学习是指利用无线移动通信网络技术以及无线移动通信设备(如移动电话、个人数字助理PDA、Pocket PC等)获取教育信息、教育资源和教育服务的一种新型学习形式。”

6. Citation en version originale : “学习者在非固定和非预先设定的位置下发生的学习, 或有效利用移动技术所发生的学习。”

7. Les chiffres proviennent du « 37^e Rapport statistique sur le développement du réseau Internet en Chine » (《第37次中国互联网络发展状况统计报告》) publié par le Centre d'information sur le réseau Internet de Chine (中国互联网络信息中心) <http://www.cnnic.net.cn/hlwfzyj/hlwxzbg/201601/P020160122469130059846.pdf> [consulté le 10 mars 2016]

8. Citation en version originale : “跨文化交际能力培养是复杂且长期的过程, 并非只通过讲课就可以实现, 还需要课外的配合, 包括国外学习或工作。”



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 11 - 2016 p. 123-135

L'innovation technologique au bénéfice de l'innovation pédagogique - Le smartphone, un outil performant pour la didactique du FLE

LI Qin

Université des Études internationales de Shanghai

Li_elisa@hotmail.com

Résumé

Aujourd'hui, le smartphone est déjà une partie intégrante de notre vie quotidienne. Malgré sa petite taille, il fait réfléchir, grâce à sa forte puissance et à sa fonctionnalité multiple, les pédagogues sur la possibilité de l'exploiter dans l'enseignement de langues. Le présent article essayera donc de faire une première analyse sur les intérêts du smartphone dans ledit enseignement et présentera, en s'appuyant sur les réflexions et les expériences pédagogiques de l'auteur, quelques utilisations possibles du smartphone en classe de langue, notamment en ce qui concerne la formation de la compétence communicative.

Mots-clés : Smartphone, FLE, compétence communicative

得益于技术革新的教学变革 ——论智能手机在法语外语教学中的应用

摘要：今天，智能手机已经成为日常生活不可获缺的部分。尽管智能手机体积不大，功能却非常强大，且用途广泛，值得应用于语言教学。本文在挖掘智能手机在教学中使用优势的基础上，结合作者自身教学实践经验，探讨智能手机在语言交际能力培养方面的教学实践可能。

关键词：智能手机；法语外语教学；交际能力

Teaching reform under the influence of technological innovation - The application of smart phones in French foreign language teaching

Abstract

Today, smart phones have become an indispensable part of everyday life. Despite the small size of smart phones, they are worth applying in language teaching because of their powerful function and wide use. Therefore, this paper will try to analyze the advantages of smart phones in teaching and will discuss, on the basis of author's own thoughts and experience, some possible uses of smart phones in language classes, especially with reference to the training of communicative competence.

Keywords: smart phone, French language teaching, communicative competence

Le développement des méthodologies d'enseignement des langues étrangères s'est toujours accompagné de l'innovation technologique : l'enregistrement sonore des bandes magnétiques a donné naissance à la méthodologie audio-orale qui a mis en pratique les exercices structuraux ; les séquences d'images fixes projetées sur l'écran ont permis à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle d'aider les apprenants à construire la situation des dialogues ; les morceaux audio-visuels extraits de différents média (télévision, film...) ont favorisé l'approche communicative dans la recherche de l'authenticité de la langue... À l'entrée dans le 21^e siècle, c'est le multimédia qui joue un rôle sans cesse croissant dans le contexte d'apprentissage des langues, et la preuve, c'est qu'aujourd'hui, presque toutes les salles de classe des facultés de langue de Chine sont équipées de kits multimédias.

Grâce au développement des technologies informatiques et télé-communicatives, nous voyons chaque jour notre vie transformée par de nouveaux appareils informatiques : ordinateurs portables, ordinateurs de poche, tablettes tactiles, etc. Parmi ces nouvelles réalisations technologiques dont nous sommes si fiers et qui nous facilitent tellement la vie, c'est sans doute le smartphone qui est la star la plus brillante : avec cette cristallisation technologique innovante, nous pouvons maintenant non seulement communiquer en temps réel, mais aussi voir des films, écouter des chansons, surfer sur Internet, jouer aux jeux vidéo, faire des photos, voire réaliser des achats.

Pendant que tout le monde se félicite du changement qu'apporte le smartphone à notre vie, les enseignants de langue se sont mis à réfléchir sur une question : le smartphone serait-il susceptible de contribuer à l'enseignement des langues étrangères ? Si oui, quelles seraient ses contributions ? De quelle manière ? Si ces questions ont pu être posées, c'est que ces enseignants se sont déjà rendu compte des particularités du smartphone ainsi que des intérêts qui en découlent pour l'enseignement des langues.

1. Les intérêts du smartphone pour l'enseignement de langue

Le smartphone est un téléphone portable doté d'une interface tactile et fonctionnant comme un ordinateur avec un système d'exploitation et des applications spécialement conçus pour mobile. Malgré (ou grâce à) sa petite taille, cet appareil numérique présente des intérêts indéniables pour la didactique des langues étrangères.

1.1 Un taux élevé de possession

Depuis que la société Apple a lancé le premier mobile intelligent en 2007, le smartphone ne cesse de gagner du terrain sur le marché des télécommunications. Les Chinois possèdent actuellement en moyenne presque deux portables par personne, alors que 86% d'entre eux ont au moins un smartphone (Xin Min Evening News, 2015). Quant aux étudiants, leur taux d'équipement en smartphone est encore plus élevé : 98% en 2014 (Fan, 2014). Aujourd'hui il est rarissime de voir sur le campus universitaire un étudiant sans smartphone. À côté de ce taux d'équipement extrêmement élevé, le temps consacré au portable intelligent est aussi très important. D'après une enquête réalisée par China News, chaque étudiant chinois passe en moyenne environ 5 heures 17 minutes par jour sur son smartphone, soit 22% d'une journée de 24 heures (Zhang, 2015).

Si l'introduction d'un équipement pédagogique en classe de langue exige en premier lieu la possession de cet équipement ainsi que la capacité de s'en servir, le taux extrêmement élevé d'équipement - presque 100% - de smartphone chez les étudiants répond parfaitement à cette exigence. Dans ce cas, l'enseignant n'aura plus besoin de se soucier du « hardware », et pourrait se concentrer entièrement sur le contenu pédagogique.

1.2 Une fonctionnalité multiple

Le smartphone est caractérisé par ses fonctions multiples et variées. C'est un téléphone mobile, mais qui est également doté des fonctions d'un appareil photo numérique, d'un assistant numérique personnel et d'un ordinateur de poche. À l'aide d'un smartphone, on peut non seulement téléphoner et prendre des photos, mais aussi réaliser beaucoup d'autres activités. Grâce à son système spécial d'exploitation, l'utilisateur a toute la liberté de personnaliser son portable selon ses propres besoins, en y installant des applications additionnelles. Ces applications renforcent largement les fonctionnalités du smartphone, avec lequel nous pouvons désormais regarder la télé, écouter la radio, enregistrer des sons et des images, réaliser des vidéos, nous connecter aux réseaux sociaux, jouer à des jeux, nous documenter sur Internet, nous géolocaliser, faire des courses en ligne, effectuer des opérations bancaires... Cette grande multifonctionnalité du smartphone donne certainement de nombreuses possibilités aux enseignants de langue étrangère dans l'organisation de leurs cours, et aussi dans leurs efforts pour rendre l'enseignement plus actif et plus diversifié.

1.3 Une coexistence de supports de communication

Le smartphone a réussi à intégrer dans un même dispositif plusieurs supports de communication : texte, son, images (fixes et animées), etc. Cette coexistence de différents supports donne une plus grande facilité à l'enseignant pour confronter les apprenants à des situations différentes, mais réelles de communication, ce qui permettra aussi aux apprenants de prendre en compte des éléments non seulement verbaux, mais aussi non verbaux - à savoir images, gestes, mimiques, intonations, contextes, etc. - de la communication, et d'apprendre à réagir correctement devant différentes situations de communication.

D'ailleurs, le smartphone, fort de ses nombreux logiciels et de ses nombreuses applications, nous permet de consulter des documents autant de fois que nous voulons, de conserver les contenus qui nous intéressent de façon simple et facile, et surtout de les réorganiser à volonté. L'enseignant pourrait donc exploiter pleinement cette caractéristique du smartphone pour réaliser une complémentarité parfaite entre ces différents supports de communications, de façon à atteindre ses objectifs pédagogiques et à adapter ses séquences pédagogiques au besoin des apprenants.

1.4 Un accès facile aux documents de référence

Le fonctionnement de certaines applications nécessite une connexion à haut débit. Mais actuellement, cela ne pose presque pas de problème aux étudiants chinois. D'une part, ils bénéficient des réseaux WiFi de haut débit chez eux, sur le campus, ou dans d'autres lieux publics ; d'autre part, avec leurs smartphones, ils ont presque tous accès aux réseaux de télécommunications à 4G qui, encouragés par le gouvernement, ont déjà une large couverture en Chine. Les réseaux WiFi complétés par la 4G permettent aux étudiants de se connecter sur Internet et de se servir des applications de leurs smartphones quand ils veulent et où ils veulent.

La connexion facile du smartphone sur Internet donne accès à une grande quantité de documents susceptibles d'être employés comme supports pédagogiques. De nombreux moteurs de recherche rendent possible la recherche en ligne des ressources d'informations sur un même thème donné. Ces corrélations permettront aux enseignants et aux étudiants de mettre en rapport une œuvre avec sa source, sa genèse, ses différentes versions, ses réseaux référentiels et d'associations thématiques ; d'établir des liens entre un sujet donné et tous les éléments qui, dans un contexte proche ou plus lointain, peuvent aider à mieux le comprendre ; de présenter des œuvres littéraires, musicales, audio et audiovisuelles sur le même sujet ; voire d'interpréter le sujet donné d'une nouvelle manière créative^o.

1.5 Une diversité de modes d'interactions

Avec le smartphone, il est possible de créer et d'adhérer à des réseaux sociaux, qui facilitent largement les interactions entre les enseignants et les apprenants. Un des exemples réussis des réseaux sociaux chinois, c'est indéniablement Wechat, qui est le plus fréquenté en Chine. Cette application permet aux utilisateurs de communiquer de façons bien diverses : envoyer des messages textuels et vocaux, échanger des photos et des vidéos, partager des liens Internet, chatter avec fonction appel et vidéo-conférence... Certains échanges nécessitent des réactions immédiates (chatter avec fonction appel et vidéo-conférence...), d'autres acceptent également des réactions différées. En outre, les échanges ne s'effectuent pas uniquement entre deux intervenants, dans la mesure où toutes les personnes inscrites dans le même cercle sont en mesure d'intervenir dans la communication lorsqu'elles le veulent. En cas de besoin, elles peuvent même réagir simultanément.

Ainsi sur Wechat, les intervenants peuvent recourir aux différents moyens de communication et réagir selon leur besoin : individuellement ou collectivement, en temps réel ou en temps différé. Cette variété de modes d'interaction donne une grande liberté de choix à l'enseignant pour mettre en œuvre ses projets de communication selon ses besoins pédagogiques.

1.6 Une disponibilité en temps et en espace

La petite taille donne au smartphone une grande mobilité, grâce à laquelle il est toujours et partout à portée de nos mains. D'ailleurs, le fait qu'il nous permette de nous connecter sur Internet et de maintenir le contact avec ses réseaux sociaux, incite à le garder toujours avec soi, et à le consulter sans cesse et parfois malgré soi. Par rapport à d'autres outils multimédias, le smartphone, grâce à sa disponibilité en temps et en espace, présente un grand intérêt pédagogique : avec lui, l'enseignement et l'apprentissage ne se limitent plus à une salle de classe quelconque ni à une durée fixe, mais s'étendent sur un temps et un espace que l'on peut dire infinis. Désormais, à l'aide du smartphone et d'Internet, l'enseignant a la possibilité de proposer des activités en ligne après la classe et l'apprenant d'organiser son apprentissage en mobilisant chaque moment fragmentaire de sa vie (par exemple entre deux rendez-vous, dans le métro...).

Aujourd'hui, le smartphone est bel et bien devenu une partie intégrante de la vie des étudiants, mais notamment en tant qu'outil de communication et support de jeux. Ayant peur que le smartphone ne grignote le temps d'étude des étudiants et ne distraie leur attention en classe, beaucoup d'enseignants adoptent une attitude

plutôt défavorable vis-à-vis de ce petit appareil magique. Cependant, le smartphone, comme nous l'avons dit plus haut, présente des intérêts didactiques évidents qui donnent à croire qu'il est un outil performant pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour cette raison, il nous semble plus raisonnable, au lieu d'interdire aux étudiants de sortir leurs portables en classe, de les encourager à s'en servir, pour un meilleur enseignement et un meilleur apprentissage.

2. L'emploi du smartphone dans l'enseignement de langue

Un des objectifs principaux de l'enseignement de la langue étrangère consiste à faire acquérir aux apprenants la compétence de communication. Visant cet objectif, nous essayerons, dans cette partie, de voir comment tirer parti au maximum du smartphone au profit de l'enseignement/apprentissage de langue.

2.1 Un outil de découverte

Sophie Moirand a développé le concept de « compétence de communication » en en proposant 4 composantes : la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle (Moirand, 1990: 20). Ces composantes portent sur des connaissances relevant de plusieurs domaines : phonétique, lexicale, grammaire, différents types de discours et de leur organisation, expériences et objets du monde, règles sociales et culturelles, etc. L'appropriation de ces connaissances consiste d'abord à les découvrir.

2.1.1 La recherche des documents pédagogiques

Il est évident qu'aujourd'hui, la recherche documentaire est énormément facilitée par Internet, sur lequel on trouve toutes sortes de ressources. Cette recherche, bien sûr, peut être effectuée sur un ordinateur traditionnel, pourtant le smartphone, qui donne la possibilité de documentation au moment et à l'endroit que l'on veut, complète dans une large mesure l'ordinateur traditionnel. De plus, les supports pédagogiques n'existent pas seulement sur les sites, mais partout dans notre vie : un petit texte, un slogan, une brochure de publicité, une peinture, un dialogue entre amis, une rencontre familiale... tous ces documents authentiques sont riches à exploiter tant qu'ils correspondent au besoin pédagogique. Mais malgré leurs valeurs, ils sont souvent difficiles à utiliser réellement à des fins pédagogiques, faute de moyen d'enregistrement instantané et sur place. Aujourd'hui, grâce à la puissante fonctionnalité du smartphone, le problème est résolu : avec ses fonctions « photo », « caméra », « magnétophone », complétées par ses diverses applications

de traitement postérieur, le smartphone est capable de capter et de stocker en temps réel toutes les informations sous forme numérique, pour qu'on puisse s'en servir dans le futur.

2.1.2 Le partage des documents pédagogiques

D'habitude, les documents pédagogiques authentiques sont partagés aux apprenants soit au moyen de la photocopie, soit par l'intermédiaire des équipements multimédias installés dans la salle de classe. Mais les photocopies demandent à être imprimées à l'avance, tandis que les documents projetés ont souvent des qualités et des effets aléatoires en fonction des conditions matérielles de la salle de classe : il suffit qu'il y ait une panne de courant ou un problème technique pour que tout soit gâché, sans parler des salles de classe non encore équipées.

Wechat constitue effectivement un excellent intermédiaire pour partager des documents pédagogiques. Sa fonction « chatter en groupe » permet à de nombreux inscrits d'échanger sur leur propre plate-forme. En intégrant les apprenants concernés dans un seul et même groupe, l'enseignant pourra leur montrer tout ce qu'il juge nécessaire et utile, qu'il s'agisse du message écrit ou sonore, des images fixes ou animées. Si un document est trouvé sur un site, l'enseignant n'a même pas besoin de le télécharger, il lui suffit d'envoyer directement le lien aux apprenants, et c'est à eux-mêmes de les consulter sur leur smartphone. En outre, les documents envoyés via Wechat ont l'avantage d'être reçus instantanément et simultanément, de telle sorte que les apprenants peuvent commencer à travailler aussitôt en suivant l'instruction de l'enseignant.

Étant donné que sur Wechat, chaque membre du groupe a le droit de laisser des messages et d'envoyer des documents, si un apprenant trouve des choses intéressantes et susceptibles de compléter ce que propose l'enseignant, il n'a qu'à appuyer sur quelques touches de l'écran de son smartphone, pour que l'ensemble du groupe soit au courant. Cette intervention de l'apprenant d'une part enrichit les documents pédagogiques publiés par l'enseignant, et d'autre part change en quelque sorte le rôle de l'apprenant : au lieu de recevoir passivement, il participe activement à la constitution des documents pédagogiques et partage ce qu'il trouve avec ses camarades. Ainsi il se place au cœur du dispositif d'apprentissage, et met en œuvre son sens de l'initiative.

Par ailleurs, le moment du partage devient aussi plus flexible : l'enseignant peut présenter les documents en classe au fur et à mesure du déroulement pédagogique pour demander aux apprenants de réagir tout de suite ; il peut aussi les leur

envoyer avant la classe de façon à leur laisser du temps pour se préparer ; il lui est également possible de les partager après la classe pour compléter le contenu du cours. Bref, à condition que tous les membres soient connectés sur Wechat, l'enseignant est capable de partager tout ce qu'il veut. Ce qui est à souligner particulièrement, c'est qu'avec sa fonction de mémorisation, tous les contenus envoyés sont enregistrés dans le smartphone ou sur sa carte de mémoire supplémentaire. Avec ces documents enregistrés, les apprenants auront la possibilité de continuer en autonomie leurs études après la classe.

Nous voyons que le smartphone est un outil performant pour la découverte des connaissances par les apprenants. Mais la découverte n'est que le début de l'apprentissage. Que peut faire le smartphone pour aider les apprenants à acquérir et à assimiler toutes ces connaissances découvertes ?

2.2 Un outil d'acquisition

La perspective actionnelle proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ci-après CECRL) considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2005 : 15). Elle propose de développer la compétence communicative à travers l'accomplissement des « tâches ». Pour accomplir des tâches, l'apprenant doit mettre en œuvre ses compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre), surtout celle visant à communiquer langagièrement, en mobilisant toutes les stratégies convenables. En même temps, l'expérience que l'apprenant acquiert lors du contrôle de chaque étape de la tâche le conduit à renforcer ou à modifier ses compétences. Le CECRL a précisé 5 sortes de tâches susceptibles d'être proposées aux apprenants (Robert, 2010 : 272): les tâches de pré-communication pédagogiques ; les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle » ; les tâches pédagogiques communicatives; les tâches « méta-communicatives » et les tâches authentiques de la vie réelle. Et ces 5 types de tâches constituent justement un champ d'action idéal pour le smartphone dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous nous permettons de citer ici deux exemples issus de nos propres expériences d'enseignement.

2.2.1 Enregistrer les exercices linguistiques

Des 5 types de tâches précités, le cinquième, c'est-à-dire l'accomplissement de tâches authentiques, est l'objectif final de l'enseignement, tous les autres n'étant plutôt proposés que comme préparatifs à l'exécution des futures tâches authentiques. En effet, aucun des quatre premiers types de tâches ne porte la caractéristique d'authenticité : les tâches de pré-communication pédagogiques, telles que les exercices structuraux lexicaux ou grammaticaux, sont complètement privés de contexte ; tandis que les trois autres types de tâches, qu'elles soient « *proches de la vie réelle* » (ex. : saluer une camarade) ou « *assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants* » (ex. : jeu de rôle qui consiste à trouver un acteur pour un film), engagent l'apprenant « *dans un faire semblant accepté volontairement pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible* » (Conseil de l'Europe, 2005 : 121), même si elles sont proposées avec un contexte.

Si personne ne nie le fait que les exercices linguistiques favorisent l'acquisition des compétences linguistiques, un nombre excessif d'exercices hors contexte et coupés de la réalité, de par leur caractère monotone et ennuyeux, fatigue facilement les apprenants et refroidit leur enthousiasme pour l'apprentissage. Pourtant, le recours au smartphone pourrait remédier dans une certaine mesure à cette insuffisance. En demandant aux apprenants d'enregistrer les exercices oraux qu'ils font, l'enseignant transforme en effet les exercices linguistiques monotones et ennuyeux en véritable tâche. Pour soumettre un devoir « présentable » à l'enseignant, l'apprenant s'entraîne souvent plusieurs fois avant de s'enregistrer ; alors que pendant l'enregistrement, toute erreur, même la plus petite, commise par l'apprenant peut interrompre l'opération et l'obliger à recommencer. Ces répétitions nombreuses, volontaires ou involontaires, finissent par pousser l'apprenant à travailler à maintes reprises sur les mêmes exercices, jusqu'à ce qu'il arrive à maîtriser la compétence exigée. D'ailleurs, étant donné que l'enregistrement réalisé sur le portable restitue fidèlement ce qu'on dit les apprenants, il constitue un outil idéal susceptible de montrer aux apprenants leurs insuffisances et de les aider à se perfectionner à l'oral.

2.2.2 Produire des mini-films

Grâce à la fonction de filmer et l'application de montage du smartphone, réaliser un mini-film n'est plus un rêve irréalisable pour un non professionnel. Chaque année, nous introduisons cette tâche dans notre enseignement de façon à faire pratiquer la langue cible. Il est évident que la réalisation d'un mini-film sollicite non seulement la compétence linguistique, mais aussi d'autres compétences, telles

que le script de création, le pré-tournage, la post-production, la mise en musique... C'est pourquoi nous la considérons comme un projet à long terme et la préparons dès le début de l'enseignement.

Les premières tâches préparatoires consistent à filmer les jeux de rôles. Sachant que leur produit final sera montré à tous leurs camarades, les participants au projet s'investissent beaucoup pour rendre leur vidéo parfaite : ils se creusent le cerveau pour trouver un lieu qui corresponde au contexte du jeu de rôle ; ils veillent à la cohérence entre leur expression verbale et non verbale pour que l'une s'adapte à l'autre (il ne faut évidemment pas que la phrase « Il fait beau » soit accompagnée d'un temps pluvieux, ou celle « Je suis content » d'un visage triste). Et afin que chaque rôle réagisse convenablement dans la vidéo, tous les participants s'obligent à prêter une oreille attentive à ce que disent leurs interlocuteurs. En outre, la réalisation d'une vidéo est souvent plus compliquée que l'enregistrement sonore, ce qui implique plus d'entraînement avant le tournage et plus de travaux refaits à cause des erreurs pendant le tournage, mais à force de répétitions spontanées et continues avant et pendant le tournage, l'apprenant réussit à acquérir la langue, sans avoir l'impression de monotonie ou de mécanique. En même temps, avec l'aide des camarades et des amis ou à l'aide des livres ou des sites Internet, les étudiants apprennent spontanément à manipuler de différents logiciels pour réaliser leur vidéo et maîtrisent au fur et à mesure ces techniques « professionnelles ». Cet apprentissage sollicite largement l'autonomie des apprenants et les amène à mieux coopérer avec d'autres. Tout cela les prépare à une future tâche : faire des mini-films.

Quand les apprenants n'ont plus de difficultés pour filmer et monter une vidéo, nous leur proposons de se lancer aux mini-films. N'étant plus limités aux jeux de rôle, ils ont le droit de laisser libre cours à leur imagination, à condition de respecter les consignes données linguistiques par l'enseignant. Nos expériences montrent que les étudiants éprouvent un grand intérêt à cette activité authentique et témoignent d'une grande potentialité pour réaliser des œuvres intéressantes. En tant que producteur, scénariste, acteur, photographe... voire spectateur du mini-film, les apprenants pratiquent la langue ensemble avec un grand plaisir.

Enregistrer les exercices linguistiques et produire des mini-films, telles sont les deux tâches que nous assignons souvent à nos étudiants. Avec un objectif authentique et un résultat tangible, elles donnent de la valeur à l'apprentissage et motivent les exercices de langue. En favorisant l'acquisition de la compétence communicative, elles aident aussi les apprenants à former d'autres compétences, telles qu'enregistrer, filmer, coopérer... Ces compétences leur seront sans doute très utiles dans leur travail ou étude ultérieurs.

2.3 Un outil d'évaluation

D'après le CECRL, l'évaluation est aussi importante que l'apprentissage et l'enseignement. Il rappelle que « ...l'évaluation consiste à évaluer, au juge de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer » (Robert, 2008 : 84). Si l'évaluation de la compétence écrite est plus facile, car basée sur un produit écrit, celle de la compétence orale s'avère beaucoup plus compliquée, du fait que les signes sonores disparaissent au moment de leur production. Même si l'enseignant peut recourir à des notes, ses remarques sont souvent incomplètes. Alors qu'avec la fonction d'enregistrement du smartphone, ce problème pourrait trouver une solution.

En effet, le smartphone conserve de manière fidèle ce que disent et ce que font les apprenants sous forme de fichier numérique, et constitue un outil idéal d'évaluation qui d'ailleurs permet à l'enseignant et l'apprenant de réécouter ou de revoir la production orale de ce dernier. En cas de besoin, il est même possible d'utiliser le mode ralenti pour mettre en évidence les insuffisances et les erreurs de l'expression orale et pour une meilleure analyse. Ce qui favorise aussi la correction ultérieure.

Le CECRL dénombre 13 types d'évaluation, dont les plus connues sont l'évaluation sommative qui « *contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang* » (Conseil de l'Europe, 2005 : 141) et l'évaluation formative qui « *permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles* » (*Ibid.* : 15). Le smartphone pourrait bien sûr être utilisé pour l'évaluation sommative, mais compte tenu de sa disponibilité en temps et en espace et des différentes interactions susceptibles d'être réalisées sur Wechat, il a aussi une grande valeur pour l'évaluation formative et pour une meilleure organisation de l'enseignement. Avec le smartphone, l'enseignant peut procéder à l'évaluation non seulement en classe, mais aussi après la classe.

En effet, dans un cours de 90 minutes destiné à une classe de 20 étudiants, même si l'enseignant consacre tout son temps à faire parler les apprenants, chacun de ces derniers n'a droit qu'à 4-5 minutes de parole. Le temps est donc trop limité en classe pour évaluer chaque apprenant l'un après l'autre. Grâce à la fonction de communication en groupe et en temps réel de Wechat, l'évaluation orale régulière en classe n'est plus un rêve. En cas de besoin, l'enseignant demande à tous les apprenants d'effectuer chacun une activité orale : lire un poème, réciter un extrait de texte, répondre à des questions, se présenter, ou raconter une histoire... Ils sont invités à s'exprimer directement sur Wechat et à envoyer leurs productions

orales dans le groupe commun auquel ils sont inscrits. Puisque tout le monde fait cette activité simultanément, il faut seulement 5 minutes pour que toute la classe s'exprime. Il est donc évident que le smartphone aide l'enseignant à gagner énormément de temps en classe. Ainsi, l'enseignant a suffisamment de temps pour évaluer et corriger : il peut écouter, analyser et évaluer quelques enregistrements en classe avec tous les apprenants, mais aussi tous les enregistrements après la classe en étant seul et tranquille.

Certains pourraient contester l'utilisation du smartphone dans l'évaluation orale, sous prétexte que l'opération d'enregistrement peut également se réaliser dans un laboratoire de langue équipé de magnétophones ou de magnétoscopes. Si cette objection n'est pas sans raison, il faut indiquer que le laboratoire de langue n'est pas toujours disponible à l'université en raison de son coût élevé de construction et de maintien et donc de sa rareté par rapport au nombre d'utilisateurs. Tandis que l'évaluation formative demande à être faite souvent et régulièrement tout au long de l'enseignement. Face à cette limite du laboratoire de langues, le smartphone présente un avantage incomparable : il est toujours à notre portée, prêt à nous rendre service, libre des contraintes temporelles et spatiales.

De plus, les productions orales enregistrées au laboratoire de langue ne donnent qu'une seule copie et ne permettent pas aux étudiants de faire leur auto-évaluation et des évaluations réciproques. Au contraire, quand l'enregistrement est réalisé par le smartphone et envoyé sur Wechat, tous les membres du groupe - enseignant comme étudiants - le reçoivent et le partagent en même temps. Cette mise en commun signifie que l'évaluation n'est plus une exclusivité de l'enseignant, mais que les apprenants ont aussi la possibilité d'intervenir. Ce qui du coup élargira énormément l'horizon de l'évaluation et lui fera acquérir beaucoup de significations nouvelles.

En ce qui concerne l'organisation de l'évaluation, le smartphone procure aussi à l'enseignant une grande flexibilité. Sur le plan du nombre des apprenants à évaluer, il n'impose aucune contrainte : l'enseignant peut évaluer un seul apprenant, mais également tous les apprenants de la classe. Sur le plan des modes d'évaluation, le smartphone laisse le libre choix à l'enseignant : Wechat ou d'autres formes de réseau social, courriel, communication téléphonique, vidéoconférence... bref, tous les modes sont acceptés pourvu qu'ils soient compatibles avec le smartphone. Sur le plan du temps de réaction, le smartphone permet à l'apprenant de réagir immédiatement, mais aussi de prendre le temps pour mieux préparer, selon les conditions d'évaluation fixées par l'enseignant. Sur le plan de la correction, le smartphone donne la possibilité à l'enseignant de transmettre ses remarques soit de manière ciblée à chacun des apprenants individuellement, soit de manière générale à tous les apprenants collectivement.

De toute façon, l'évaluation garantit le bon suivi de l'apprentissage par l'enseignant et permet à celui-ci de connaître à temps les difficultés rencontrées par les étudiants, de sorte qu'il puisse réajuster son programme et son mode d'enseignement, et aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

En guise de conclusion

L'intégration du smartphone en classe de langues ne signifie certainement pas le rejet d'autres outils pédagogiques. Qu'ils soient traditionnels ou innovants, tous les outils méritent notre attention pourvu qu'ils peuvent servir l'enseignement. En tant que produit nouveau et haut technologique, le smartphone présente de nombreux intérêts pédagogiques et ne laisse pas être négligé. L'exploitation de cet outil performant enrichit énormément les méthodes d'enseignement et rend l'apprentissage/ enseignement plus intéressant et plus efficace. Le présent article n'est qu'un modeste bilan de notre réflexion et de nos humbles expériences personnelles. Considérant les nombreuses particularités du smartphone et ses potentialités bien prometteuses, nous sommes persuadés que son exploitation pédagogique sera infiniment plus large que les usages mentionnés dans ce travail. C'est pourquoi Nicolas Guichon, spécialiste de la TIC, a tout à fait raison quand il dit que les supports multimédias ne devront pas être perçus comme un complément à la classe de langue, mais comme une de ses parties intégrantes (Guichon, 2012 : 130).

Bibliographie

- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- Lancien, T. 1998. *Le multimédia*, Paris : Clé international.
- Moirand, S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.
- Robert, J.-P., Rosen, E. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Ophrys.
- Xin Min Evening News. 2015. « Le taux de possession des smartphones en Chine : plus de 86% ». http://www.sh.xinhuanet.com/2015-11/17/c_134824681.htm, [consulté le 30 avril].
- Zhang, N. 2015. « Chaque étudiant chinois passe en moyenne plus de 5 heures par jour sur son smartphone ». <http://finance.chinanews.com/sh/2015/12-10/7664868.shtml>, [consulté le 30 avril]

Note

1. La multiréférentialité intro et intertextuelle, la multiréférentialité contextuelle, la multiréférentialité associative, la multiréférentialité créative (Lancien, 1998 : 27-28).



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La formation des formateurs FLE face à la professionnalisation du travail

Magdalena Sowa

Université Catholique de Lublin Jean-Paul II, Pologne
msowa@kul.pl

Résumé

Bien que les termes de « professionnalisation » et de « professionnel » soient récents dans la réflexion didactique, ils sont parfaitement connus dans le domaine socio-économique. Depuis un certain temps, ils prennent une place plus importante dans le contexte d'un enseignement qui met en place des programmes éducatifs combinant les contenus de formation avec les activités professionnelles exercées dans un domaine de référence. L'objectif du présent texte est de s'interroger sur le rôle de la professionnalisation dans la formation des futurs enseignants FLE, ces derniers étant considérés désormais comme professionnels de FLE. Comment définir le nouveau profil de l'enseignant professionnel de FLE ? De quelles compétences l'équiper ? Quelles modalités de formation envisager pour former efficacement les futurs enseignants FLE ?

Mots-clés : professionnalisation, professionnel, enseignant FLE, formation des formateurs, perspective actionnelle, ingénierie de formation

教学专业化下的法语教师培训

摘要：“专业化”和“专业人才”在教学法研究中还属于新词，但在社会经济领域已众所周知。一段时间以来，在将培训内容与某个领域的专业活动相结合融入到教学计划的背景下，这两个术语在教学领域中占有更重要的地位。本文的目的在于探究专业化在法语教师培训中发挥怎样的作用，毕竟这些未来的法语教师今后会被视为法语教学领域的专业人才。那么，何谓专业的法语教师？他们应当具备哪些能力？哪种培训模式是培养未来法语教师的最佳方案？这些正是本文所要讨论的问题。

关键词：专业化；专业人才；法语教师；教师培训；行动教学法；教育工程

Training of French-language teachers in the light of the challenges of professionalization

Abstract

Although the terms “professional” and “professionnal” have been recently presented on the fields of education, they are well-known and established in the socio-economic development. For some time, however, they reserve a more important place in the educational context which aims to set up educational programs combining learning content with professional activities performed in a reference area. In this

context, the aim of this paper is to question the role of professionalism in the training of future French-language teachers which are now considered more professionals. How to define a teacher as professional? What key competencies should he/she display? What forms of vocational training to offer future French-language teachers? These are the main questions of the given text.

Keywords: professionalization, professional, French-language teacher, teachers' training, task-oriented teaching, engineering of training

Différentes méthodes didactiques ont assigné divers rôles à l'enseignant de langue étrangère (LE). Suivant l'évolution des conceptions pédagogiques, il était détenteur du savoir, facilitateur d'apprentissage, opérateur, animateur, *coach*, organisateur, médiateur, etc. Avec l'actuelle perspective actionnelle dans l'enseignement / apprentissage des langues, le rôle de l'enseignant pénètre de nouveaux terrains. Il s'agit désormais de « l'enseignant professionnel des langues qui (...) pourra envisager avec une certaine sérénité les défis de la complexité toujours croissante de l'enseignement / apprentissage des langues, qui (...) saura esquiver les dérives d'une approche purement fonctionnelle de ses enseignements » (Richer, 2012 : 170). Ce nouveau profil met en exergue des compétences particulières de l'enseignant, qui imposeront d'inédites contraintes aux établissements et programmes chargés de la formation des formateurs FLE.

Nous nous proposons de réfléchir sur la particularité du profil professionnel de l'enseignant FLE requis par la didactique influencée de nos jours par la perspective actionnelle. Quelle signification attribuer au qualificatif « professionnel » ? Quelles compétences y sont subordonnées ? Comment en tenir compte dans le processus de formation des futurs enseignants FLE ?

1. Les défis de la formation moderne

La formation des formateurs s'inscrit dans un ample contexte éducatif ayant pour objectif le perfectionnement des professionnels d'enseignement et l'acquisition des savoirs et savoir-faire indispensables dans la pratique du métier de l'enseignant. L'élaboration des programmes de telles formations est fortement influencée par les attentes sociales formulées par rapport au rôle de l'enseignant, mais aussi par les exigences du marché du travail étant souvent décisives pour le profil professionnel requis d'un tel ou autre métier. De nos jours, il semble que les objectifs des formations professionnalisantes (dont la formation des enseignants de LE fait naturellement partie) puissent être atteints par l'intermédiaire du processus de professionnalisation, cette dernière prenant en considération nos seulement les contenus de formation, mais aussi les modalités de celle-ci.

1.1. L'objectif : professionnalisation

Les notions de professionnalisation et de professionnel connaissent beaucoup de succès à l'époque moderne, aussi bien dans le monde du travail que dans la réflexion sur l'activité éducative. L'objectif de la professionnalisation est « la mise en mouvement des personnes » (Wittorski, 2008 : 105) pour les rendre actives dans divers domaines de la vie socioprofessionnelle. La professionnalisation se réfère au métier exécuté par l'individu, elle requiert toujours de lui une action et un comportement spécifiques au contexte de travail particulier. De ce point de vue, elle est susceptible d'influencer le processus de la formation de l'individu.

De plus, la professionnalisation se définit comme une activité intellectuelle, cognitive, qui s'opère par la transformation des représentations. Les procès mentaux qui se déclenchent lors de l'action font appel au savoir considéré comme instrument et non comme objet. L'activité mentale qui caractérise la professionnalisation aboutit au changement personnel propre à un individu, ce dernier s'engageant pleinement dans la réalisation de l'action entreprise.

La professionnalisation est loin de se limiter aux seuls savoirs déclaratifs. Elle tient compte de ce que fait l'individu tout en visant son propre intérêt et celui de la collectivité dont il fait partie :

La professionnalisation peut se comprendre comme un processus d'engagement volontaire pour développer ou renforcer une identité du métier. Cette identité est constituée des compétences, pratiques, comportements et valeurs du professionnel (Cristol, 2006 : 33).

Le but de la professionnalisation est de développer les compétences de l'individu pour que celui-ci devienne plus efficace dans son action. Un tel perfectionnement peut se réaliser sous diverses formes. Selon Wittorski (2001 : 40), la professionnalisation s'opère à travers i). l'action seule (essais-erreurs, tâtonnements, etc.), ii). le couple action-réflexion sur l'action (tâtonnement assisté, essais-erreurs accompagnés d'un questionnement), iii). la réflexion rétrospective et anticipatrice sur l'action (analyse, planification, choix d'outils), iv). l'appropriation de savoirs théoriques (apprentissage / enseignement). Chacun des moyens de professionnalisation conduit au développement de compétences de natures dissemblables.

Pour Barbier (2006 : 33-34), la professionnalisation peut passer par trois étapes. Il y a d'abord l'auto-analyse - réflexive et mentale - du travail et celle des actions pratiques (p.ex. description, explicitation, évaluation). Vient ensuite la formation-action au cours de laquelle les participants se chargent de transformer la situation par la résolution des problèmes qui se présentent à eux. Il est également

envisageable que la professionnalisation se réalise à travers la description de la pratique professionnelle et consiste alors à s'interroger sur l'action pratiquée. Dans une perspective plus large, elle se dote d'une dimension communicative décalée dans le temps qui permet à l'individu de présenter sa pratique et les règles formelles requises pour son exécution. La professionnalisation peut également être atteinte grâce à l'ingénierie des actions pratiques, ce qui consiste à insérer le praticien dans la position et le contexte qui lui permettent de participer aux procès de l'exécution de ces actions. Il y a enfin la construction des outils individualisés qui, à l'image de l'ingénierie, place les praticiens dans la situation qui leur demande de construire leurs propres outils, conformes à la situation dans laquelle ils se trouvent, et adaptés aux objectifs qu'ils se sont fixés avant. C'est qui compte ici, ce n'est pas la création des outils mêmes, mais plutôt l'acquisition des compétences permettant la construction d'un type concret d'outils.

Ceci nous amène à constater que la professionnalisation correspond au processus de formation (et d'autoformation) résultant de diverses expériences que l'individu collectionne tout au long de sa vie (sociale, professionnelle, éducative). Elle résulte de l'histoire et de la socialisation de l'individu, des situations professionnelles vécues antérieurement et des parcours de formation suivis (Le Boterf 2007). Grâce à la professionnalisation, qui est un processus de formation long et diversifié, chacun est en mesure d'élaborer ses propres réponses et réactions aux problèmes qu'il rencontre au lieu de recourir à des réponses stéréotypées et normalisées. Grâce à la professionnalisation, l'individu est capable de « passer de l'application de règles à la créativité, de la passivité à l'activité, de la linéarité à la complexité et à l'esprit de système. Elle s'accompagne d'une autonomie croissante » (Roche, 1999 : 44).

1.2. Être professionnel aujourd'hui

Il s'ensuit de ce qui précède que, par sa participation aux situations multiples de la vie socioprofessionnelle, le professionnel acquiert (et par conséquent possède) un mélange de compétences. Il est ainsi « une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science ou issues de pratiques » (Altet, 1992 : 1-2). Les savoirs et savoir-faire le rendent capable « non seulement d'exécuter le prescrit mais d'aller au-delà du prescrit (...). Le professionnel doit faire face aux aléas, aux événements. Il doit pouvoir entreprendre des activités et non seulement les 'exécuter' » (Le Boterf, 2009 ; 23). Le professionnel est capable d'agir en adéquation à la situation, mais il comprend aussi pourquoi et comment il agit. Sa manière d'accomplir l'action ne résulte pas uniquement des compétences qu'il possède, mais aussi de la capacité

à les mettre en œuvre, à les combiner et à s'en servir au profit de l'objectif visé. L'analyse du contexte dans lequel il est amené à agir sera décisive pour le choix des compétences que le professionnel jugera le mieux adaptées aux circonstances de son action et à la réussite potentielle de celle-ci.

La façon de faire d'un professionnel se distingue alors de celle d'un amateur. Le professionnel sait agir et réagir avec pertinence en utilisant le langage et les techniques propres à son milieu de travail. Ceci dit, il importe aussi d'observer que sa façon d'agir n'équivaut pas non plus à celle d'un spécialiste. Dans son domaine, le professionnel a une vision plus large des choses qu'un spécialiste. Il en va de même pour son expérience, que le professionnel ne cesse d'examiner. Il est capable d'anticiper les circonstances dans lesquelles il lui faudra intervenir et d'y adapter son attitude en conséquence. Il en résulte que le professionnel est un expert sachant appliquer certains éléments appartenant à des spécialisations variées et, grâce à son expérience, en faire une combinaison soignée pour mener à bien son action (Sowa 2011).

« C'est l'homme de la situation, capable de réfléchir en action et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle, capable aussi de répondre, de s'adapter à la demande, au contexte » (Roche, 1999 : 42). Selon Degot (1990), le professionnel sait prendre des décisions de façon autonome et indiquer rapidement des solutions à appliquer tout en tenant compte des raisons qui l'autorisent à agir et des informations dont il dispose. Les solutions qu'il applique font preuve de ses compétences, mais aussi de la prise en compte de celui vers qui l'action du professionnel peut être orientée. « Le professionnel est la personne à qui un commanditaire ou un destinataire peut faire confiance pour qu'il prenne l'initiative de fournir des réponses pertinentes dans une situation-problème et qui ne laisse rien échapper d'important » (Le Boterf, 2009 : 244). Avant d'agir, il s'interrogera sur la demande et les spécificités du destinataire, la situation-problème particulière (parfois inconnue), les exigences et les règles du domaine / métier, les ressources personnelles mais aussi celles du réseau professionnel qu'il pourrait activer et exploiter pour apporter une solution pertinente. Dans ce contexte, Degot (1990 : 85) parle de la « rhétorique du professionnel » dont les contenus dépendent de la situation dans laquelle celui-ci se trouve et de la mission qui lui avait été confiée. Le recours aux procédés de cette rhétorique permet d'impressionner et/ou de convaincre l'interlocuteur que tous les aspects de l'action ont été soigneusement examinés et prévus. Pour devenir professionnel, le praticien doit franchir une ultime étape : savoir rendre compte à son entourage de ce qu'il fait.

2. Les perspectives actuelles de la formation des formateurs FLE

Étant donné le contexte ébauché ci-dessus, il convient de s'interroger sur les modalités de la formation des enseignants FLE susceptible de relever le défi de la réalité éducative moderne.

Doit-on former les jeunes gens par une approche théorique, apte à développer leur capacité de raisonnement et de logique, ou bien doit-on les confronter au plus tôt aux réalités de la vie pratique, avec ses approximations et sa complexité, les rendant plus aptes à agir lorsqu'ils se trouveront confrontés à l'exercice réel des responsabilités ? (Lehmann, 1996 : 147).

La réflexion sur l'efficacité et la conformité des méthodes de formation en LE ne date pas d'aujourd'hui. Elle concerne aussi bien les programmes de LE adressés aux publics apprenant à communiquer en LE qu'à ceux qui se destinent à enseigner la LE aux autres. Quelles sont les démarches censées répondre le mieux aux exigences de l'enseignement moderne et professionnalisant ? A notre avis, deux propositions méthodologiques émergent sur le terrain de la didactique FLE qui pourraient unir les exigences du monde du travail et les objectifs de la formation.

2.1. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle

considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECR, 2001 : 15).

Le rapport d'égalité est ainsi instauré entre les publics apprenant une LE et les usagers « ordinaires » de cette LE, les deux étant constamment amenés à accomplir diverses tâches. Ces dernières, qui s'avèrent inséparables de l'existence humaine, ce « sont ces mille et une petites choses que l'on mène à bien tous les jours, pour soi-même ou pour autrui, gratuitement ou pour de l'argent, et que l'on fait quelquefois parce que l'on y est obligé » (Devitt, 2002 : 100). Aucun acteur social ne peut échapper à l'accomplissement des tâches dans sa vie quotidienne, d'où l'intérêt d'introduire celles-ci dans le processus de formation et d'anticiper ainsi les actions que les apprenants seront amenés à assumer une fois la formation terminée.

Dans la perspective actionnelle « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, 2001 : 16). A part cette définition de la tâche, le CECR en fournit d'autres où celle-ci désigne une tâche sociale accomplie dans un contexte social (ibid. : 15), un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but et un produit précis (ibid. : 121). Comme elle peut être langagière (avec une composante langagière) ou non-langagière (ibid. : 19), elle mobilise des stratégies et des compétences plurielles (ibid. : 121). Par son caractère simple ou complexe (ibid. : 121), la tâche se prête à une réalisation individuelle ou collective (ibid. : 15). Il s'ensuit que, tout en restant au cœur de la perspective actionnelle, la tâche met en exergue l'activité de l'individu puisqu'elle le prépare à un comportement actif (langagier ou non) dont le dynamisme peut se mouvoir sous différents aspects (interaction, planification, analyse réflexive, etc.).

Nous considérons ainsi la tâche en tant qu'activité pédagogique à part entière du processus de formation didactique des enseignants FLE. Former à l'emploi de l'enseignant FLE consiste, d'après nous, à le préparer à accomplir les tâches sociales de l'enseignant telles que, entre autres, analyser les besoins du public apprenant, sélectionner les contenus d'enseignement, élaborer le programme d'enseignement, concevoir les activités pédagogiques, didactiser un document authentique, construire un devoir sur table, dresser un barème de correction et des critères d'évaluation, etc. Pour pouvoir mener à bien de telles tâches dans la vie professionnelle, il faudrait y être confronté au cours de la formation. Celle-ci donne la possibilité de réfléchir davantage sur divers aspects de l'accomplissement des tâches (en termes de possibilité, de rentabilité, d'(in)efficacité, de coût à y investir, etc.) et de tester l'efficacité de ses actions.

Ceci dit, la perspective actionnelle avec sa notion phare de « tâche » nous paraît susceptible de répondre aux objectifs professionnalisants de la formation des formateurs FLE dans la mesure où elle donne la possibilité de rapprocher les activités pédagogiques accomplies au cours de l'apprentissage des actions sociales résolues en situation authentique. Toute tâche, qu'elle s'insère dans la vie professionnelle réelle d'un enseignant FLE ou dans le parcours formatif d'un futur enseignant FLE, obéit aux mêmes caractéristiques. Elle réfère toujours à une situation de la vie réelle dont l'objectif est extralinguistique. Elle confronte donc les agents à un enjeu relatif, à un obstacle à franchir, à un problème à résoudre. Il n'est pas rare que la solution à envisager dans la tâche mette en cause ce que l'on sait déjà, oblige à aller au-delà de ce que l'on connaît, contraigne à coopérer avec les autres qui ont des choses à dire ou des actions à produire au profit de la tâche entreprise.

Finalement, étant une activité complexe, la tâche nécessite souvent la coopération avec les autres et fait appel aux diverses compétences de celui qui agit et de ceux qui coopèrent avec lui.

2.2. L'ingénierie de la formation

Bien que considérée par certains comme un effet de mode, l'ingénierie de la formation prend une place grandissante dans la réflexion didactique, surtout en ce qu'elle se réfère aux travaux de conception et de réalisation des programmes de formation. Ces derniers s'insèrent pleinement dans l'activité professionnelle de tout enseignant de LE, quels que soient le contexte éducatif et le profil du public apprenant.

Réfléchissant sur les conditions nécessaires et propices à l'optimisation des formations en FLE (y compris celles qui sont destinées aux futurs enseignants), il convient de rapporter certains traits pertinents de l'ingénierie de la formation afin de les mettre au profit de la formation des formateurs FLE. Tout d'abord, face à un public apprenant, l'ingénierie de la formation permet de mettre en place un ensemble coordonné de travaux visant à concevoir et réaliser un programme de formation en adéquation avec le profil et les besoins du public en question. Cet ensemble coordonné de travaux fait penser à l'accomplissement des actions qui seraient reliées, interdépendantes et agencées selon une progression logique. L'audit (ou l'analyse des besoins) constitue une étape initiale de la construction du programme de formation et met en lumière la situation de formation. La compréhension de celle-ci conduit, d'un côté, à identifier les déficits des compétences et les besoins qui seront satisfaits lors de la formation et, de l'autre, à définir les objectifs de celle-ci. Le but est de répertorier les situations dans lesquelles le public formé sera obligé de communiquer et d'agir et, ensuite, d'y faire correspondre les compétences situationnelles requises par la situation en question, dont la formation tiendra compte. Vient ensuite l'étape d'ingénierie pédagogique qui consiste à concevoir les supports accompagnant le déroulement de la formation, tels le plan de formation, les modules, les objectifs pédagogiques, les activités de formation. Il s'ensuit que, tout en s'appuyant sur une structure événementielle et dynamique de l'action professionnelle (qu'est aussi l'action pédagogique), l'ingénierie de la formation débouche sur un apprentissage actionnel inséré dans un contexte situationnel précis.

A notre avis, appliquer l'ingénierie de la formation dans le contexte de la formation des futurs enseignants FLE peut être envisagé dans la susmentionnée perspective actionnelle. Il serait ainsi possible d'amener le public en formation à

apprendre par la réalisation des tâches pareilles à celles qu’accomplit aussi bien l’enseignant FLE dans sa pratique pédagogique que le concepteur du programme chargé de la formation mise à la disposition de ce public particulier. Puisque la formation des formateurs FLE concerne toujours le public des adultes, les objectifs généraux de formation sont plutôt de nature situationnelle que linguistique, ce qui implique que l’on donne la priorité au développement des compétences méthodologiques (professionnelles) en didactique FLE plutôt qu’aux compétences essentiellement linguistiques. Il en résulte, d’après nous, que la formation des formateurs FLE ne peut pas s’isoler du contexte situationnel dans lequel l’enseignant entreprend et réalise ses actions, ce contexte étant décisif pour l’activation des savoirs et savoir-faire déjà intégrés et ceux qui sont encore en processus d’appropriation.

Nous sommes d’avis que, par l’articulation simultanée des contenus de formations et des exigences du contexte professionnel, l’ingénierie de la formation est à même de renforcer la dimension professionnelle de la formation et de l’autoformation. La confrontation anticipée des futurs enseignants avec les tâches ultérieures permet de donner du sens à l’action accomplie pour apprendre de celle-ci : c’est alors que l’action devient apprenante. Autrement dit, le futur formateur FLE apprend en situation et de la situation, celle-ci étant pour lui une source d’apprentissage professionnel et d’enrichissement de l’expérience pédagogique (ne serait-ce que celle qu’il a en tant qu’apprenant). De plus, s’engageant dans l’accomplissement des activités orientées vers le développement des compétences méthodologiques, le futur enseignant peut construire (et aussi examiner) ses propres modes d’action pédagogique, réponses et solutions, au lieu de recourir à des prescriptions toutes faites, stéréotypées et standardisées. Il est à supposer que, placé dans un milieu de travail, il aura ainsi le courage de s’éloigner des situations qui lui sont habituelles et bien connues pour intervenir dans des contextes pédagogiques moins familiers tout en faisant preuve de ses compétences d’enseignant professionnel du FLE.

3. L’enseignant FLE : le métier au profit du professionnalisme

Nos réflexions relatives aux défis de la réalité moderne et les dispositifs possibles de la formation des futurs enseignants FLE nous amènent à constater que les programmes de formation des formateurs FLE doivent aller au-delà d’une simple préparation au métier d’enseignant. L’enjeu pédagogique est donc de faire évoluer la notion de métier en direction du professionnalisme. Le professionnel a certes besoin de métier, mais ce métier doit être exercé avec professionnalisme. Quelles conséquences en tirer pour la formation de l’enseignant professionnel du FLE ? Nous référant à la définition du professionnel rapportée ci-dessus (Le Boterf, 2009 : 244), nous soulignerons les caractéristiques suivantes : la logique de service, la capacité

d'initiative, l'intelligence des situations, la capacité à mobiliser un réseau professionnel de ressources, les exigences éthiques (ibid. : 244-247).

De même que chaque professionnel, l'enseignant professionnel du FLE agit selon la logique de service. Les tâches professionnelles qu'il entreprend et réalise tiennent compte des besoins impératifs de ses destinataires (apprenants, parents, institution scolaire, etc.). Ceci implique la mise en place des outils conformes à la finalité de l'action, mais aussi la prise en compte des modes d'action souhaités par le bénéficiaire. Le savoir-écouter (requis entre autres à l'étape de l'analyse des besoins) constitue le noyau dur du professionnalisme puisque l'objectif de l'enseignement du FLE n'est pas simplement d'enseigner le FLE, mais plutôt d'enseigner le FLE aux apprenants, ces derniers ayant des préférences, besoins, caractéristiques particulières.

Une telle formulation de l'objectif de l'enseignement du FLE met en évidence l'initiative de l'enseignant pour apporter des solutions pertinentes. Dans certains cas, celles-ci peuvent correspondre aux réponses pédagogiques préétablies, mais il peut arriver que l'enseignant doive faire évoluer les procédures existantes ou inventer ses propres réponses dans les situations inédites. Chacune des situations d'action lui demandera pourtant une analyse réfléchie grâce à laquelle il ne laissera rien d'important lui échapper. L'intelligence des situations qui caractérise un professionnel contraindra l'enseignant professionnel à prendre en compte tout ce qui est important, à faire le tri entre le nécessaire et le fortuit, à repérer les éléments censés avoir de l'importance pour la finalité de l'enseignement. C'est tout le contexte éducatif qui doit être alors pris en compte avec les dimensions matérielles, économiques, qualitatives, temporelles, etc.

La complexité du travail à réaliser amène souvent l'enseignant à échanger des savoirs et savoir-faire avec les autres d'où la capacité requise à mobiliser un réseau professionnel de ressources, y compris celles qui sont disponibles auprès de ses apprenants. Savoir coopérer et co-agir s'ajoutent ainsi aux traits inhérents au professionnalisme.

Finalement, il est à souligner que l'enseignant professionnel du FLE est capable d'explicitier et d'expliquer sa façon d'enseigner. Ceci est important non seulement pour gagner la confiance de l'apprenant, mais aussi pour établir une relation de service et de coresponsabilité qui engage aussi bien celui qui enseigne que celui qui apprend.

Nous en concluons que seules les formations des formateurs accordant de la place à l'action de l'apprenant et situant cette action dans le contexte professionnel de référence sont à même de rendre compte du professionnalisme dans le métier de

l'enseignant du FLE. Il reste à espérer que la perspective actionnelle et l'ingénierie de la formation contribueront à mettre en place des dispositifs de formation des formateurs FLE de plus grande envergure.

Bibliographie

Altet, M. 1992. « Formation et professionnalisation des enseignants. Introduction ». *Revue internationale : Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, p. 1-2.

Barbier, J.-M. 2006. *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej Analiza podejść*. Katowice: Śląsk.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer. 2001. Paris : Didier.

Cristol, D. 2006. « L'ingénierie de la professionnalisation ». *Actualité de la formation permanente*, n° 200, janvier-février, p. 32-35.

Degot, V. 1990. « Le professionnel, nouvel acteur dans l'entreprise ». *Revue française de gestion*, n° 78, p. 77-90.

Devitt, S. 2002. « Guide à l'usage des apprenants et des enseignants (Chapitre 3) ». In : *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

Le Boterf, G. 2007. *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. 2009. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.

Lehmann, J.-C. 1996. « De la gestion de la complexité à un corpus de 'sciences de l'action' ». In : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Richer, J.-J. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E.

Roche, J. 1999 : « Que faut-il entendre par professionnalisation ». *Éducation permanente*, n° 140, p. 35-51.

Sowa, M. 2011. *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin : TN KUL.

Wittorski, R. 2001. « La professionnalisation en question ». In : *Questions de recherches en éducation : action et identité*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. 2008. « Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés ». *Formation Emploi* n° 101, p. 105-118.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Le français du tourisme dans le contexte universitaire chinois : analyse comparative des besoins

LI Lu

Université Sun Yat-sen, Chine

lilusys@yahoo.com

Résumé

Cette recherche vise à dévoiler la situation de l'enseignement du français du tourisme dans le contexte universitaire chinois. A travers une analyse des besoins, nous tâchons de vérifier si la formation actuelle correspond aux besoins des apprenants ainsi qu'à la demande du marché du travail. Des enquêtes ont été menées auprès d'étudiants, d'enseignants et de professionnels. Les résultats montrent que les publics se diversifient avec des besoins variés et que la rupture de l'enseignement avec le secteur professionnel est évidente. Trois propositions sont ainsi formulées en vue de fournir des conseils à l'amélioration et à l'innovation de la formation du français du tourisme dans les universités chinoises.

Mots-clés : français du tourisme, universités chinoises, besoins, FOS

中国大学背景下旅游法语教学需求比较研究

摘要：本文旨在揭示中国大学背景下旅游法语教学的情况。作者通过对学生、教师和旅游行业专家的调研，比较分析目前的教学是否适应学生以及就业市场的需求。结果表明教学对象多样化导致需求多样化，且教学与行业要求存在明显差距。为此，本文为中国大学的旅游法语教学的改进和创新提出了三项建议。

关键词：旅游法语，中国大学，需求，专门用途法语

French for tourism in the context of Chinese universities: A comparative analysis of needs

Abstract

This study aims to reveal the situation of French language's teaching for tourism in the context of Chinese universities. Through an analysis of needs, we try to verify if actual programs meet the needs of learners and the demands of the labor market. Surveys were conducted with students, teachers and professionals. The results indicate that the public diversifies with varied needs, and the gap between teaching and tourism industry is evident. Three proposals are formulated in order to provide some advice to improve and innovate programs of Tourism French in Chinese universities.

Keywords: Tourism French, Chinese universities, needs, FOS

Introduction

L'enseignement du français du tourisme relève de la didactique du français de spécialité qui date des années 1960 en France et qui, souvent utilisé de façon équivalente au concept de français sur objectifs spécifiques (FOS ci-après), « *trouve son origine plus significative dans le cadre d'un enseignement fonctionnel du français* » (Paris, 2001: 243). Notre recherche porte sur l'enseignement et l'apprentissage (E/A ci-après) du français du tourisme dans le contexte universitaire chinois. Depuis que le Ministère de l'Éducation a déterminé en 1998² l'importance de la formation de talents en langues étrangères à pluricom pétences, beaucoup d'universités chinoises ont mis en oeuvre une série d'innovations pour associer certaines spécialités au FLE : soit en offrant aux étudiants de français une formation dans une autre spécialité (le tourisme dans notre cas) ou des connaissances relatives, soit en proposant une formation de FLE aux étudiants issus d'autres spécialités. Dès le début du XXI^{ème} siècle est apparu, en même temps que des échanges et des coopérations grandissantes entre la Chine et la France, de plus en plus de programmes de formations conjointes entre les établissements de ces deux pays, exigeant une maîtrise solide des savoirs de spécialité et de langue française spécifiques à chaque domaine concerné. Etant donnée la diversité des situations, l'E/A du français de spécialité est à varier en fonction des publics. D'où vient notre question de départ : l'enseignement du français du tourisme répond-il à la demande des étudiants et du marché ? Ce travail s'applique à bien faire comprendre la situation de l'enseignement du français du tourisme dans le contexte universitaire chinois, en espérant fournir des conseils concernant cette formation à travers une analyse des besoins.

1. Le contexte de l'enseignement/apprentissage du français du tourisme en Chine

L'E/A du français du tourisme reste assez récent en Chine. Nous allons d'abord faire le bilan sur cette formation autour de sa situation, ses aspects essentiels ainsi que ses publics concernés.

1.1. Le français du tourisme, un aspect tardif dans la didactique du FLE en Chine

En Chine, bien que l'enseignement du français de spécialité ait vu jour dans les années 70³, la distinction du FOS du français langue étrangère (FLE ci-après) a eu officiellement lieu vers la fin du XX^e siècle avec des recherches étudiant ce phénomène en milieu institutionnel chinois et cherchant à en dévoiler les spécificités

en vue de développer des méthodes pertinentes dans ce contexte⁴. L'enseignement du français de spécialité en Chine commence par le français des sciences naturelles et appliquées, tels que le français scientifique, le français médical, le français aéronotique, avant de s'intéresser aux sciences humaines comme le français juridique, le français des affaires, etc. Il faut attendre jusqu'en 1994 pour que le premier livre sur le français du tourisme apparaisse⁵.

L'intérêt tardif porté au tourisme résulte du développement tardif du tourisme en Chine. En réalité, le tourisme est un terme très récent dans l'histoire de la Chine et sa traduction en chinois *lǚ yóu* (旅游) n'est apparue dans *le Dictionnaire du Mandarin de Chine* qu'après 1985. L'Etat chinois a commencé à attacher de l'importance au secteur du tourisme à travers d'abord la promulgation de « la Décision de Promouvoir le Secteur Tertiaire » en 1992, qui précise davantage l'importance du tourisme dans le secteur tertiaire, et ensuite en 1998⁶ la confirmation de son statut clé pour la croissance de l'économie nationale, en parallèle avec les secteurs immobiliers et informatiques. Une série de règlements concernant les hôtels, les agences de voyage et les guides a vu le jour. Corrélativement, il est paru des guides : mots et expressions utiles pour voyager en France, conversations pragmatiques dans l'accueil des touristes français en Chine, ou encore simplement présentation de lieux touristiques en Chine ou en France. Ainsi, pour l'enseignement du français du tourisme en Chine, l'accent a notamment été mis sur la formation de guides-interprètes et de réceptionnistes dans l'hôtellerie. Bien d'autres métiers du tourisme ont longtemps été négligés malgré la multiplicité des composantes et des intervenants du domaine.

L'enseignement du français du tourisme ainsi que des recherches relatives au secteur clairement limités, ont eu pour conséquence de desservir ce secteur et son développement. Nous avons effectué une recherche dans des articles français et chinois abordant l'E/A du français du tourisme en Chine et en avons retenu sept, parmi lesquels deux sur l'enseignement du cours de traduction, deux sur les méthodes pédagogiques concernant les compétences de communication interculturelle, et trois sur la conception d'une maquette pédagogique de la formation des professionnels touristiques notamment celle des guides-interprètes. L'aspect « besoins » n'y est pas encore abordé malgré son importance primordiale dans l'E/A du français du tourisme.

1.2 La perception des besoins, primauté dans tout l'enseignement du FOS

Le français de spécialité, le français fonctionnel, ou encore le français sur objectifs spécifiques, sont des notions mettant toutes trois sans exception, bien

que nuancées, l'accent sur les publics. L'étape fondamentale dans l'élaboration d'une formation de qualité consiste à cerner les publics ainsi que leurs besoins (Sotomayor, 2007 : 25 ; Lion-Oms, 2011: 109 ; Hanak, 2014 : 263). Comme Paris (2001 : 243) l'a signalé, « *qui oserait parler aujourd'hui de centrer l'apprentissage sur les apprenants sans rien dire de leurs besoins ?* » Richer (2008 : 23) a aussi confirmé la primauté des besoins dans le FOS, qui le distingue du FLE.

Elie (2011 : 96) a interprété la proposition de Porcher (1995 : 23-24) en ce qui concerne les deux types de besoins de la manière suivante :

- « Des besoins ressentis » ou « besoins subjectifs ». Ces besoins relèvent des attentes des apprenants, leur désirs et ce qu'ils souhaitent apprendre.
- « Des besoins objectifs ». Il s'agit des besoins mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant, comme par exemple, l'enseignant ou le concepteur du programme.

Les besoins subjectifs relèvent dans notre cas des étudiants chinois dont nous parlerons dans la section suivante. Quant aux besoins objectifs, ce « quelqu'un d'autre que l'apprenant » comprend tous ceux qui sont directement liés à la formation ou qui exercent une influence importante, exceptés les apprenants. Selon Richer (2008 : 24), ces besoins objectifs consistent en « *l'écart entre les connaissances déjà acquises et les connaissances requises par les situations cibles* ». Ces situations cibles, soit les objectifs à atteindre par la formation, impliquent non seulement des critères au sein du programme de formation, à savoir les exigences des enseignants ou des concepteurs de programmes comme indiqués ci-dessus par Elie, mais aussi les attentes de la formation approfondie dans la matière que les apprenants poursuivront ainsi que les attentes de la société, représentées le plus directement par le marché du travail. Il faut donc prendre en considération les demandes des entreprises touristiques ainsi que celles des établissements français du tourisme en vue de comprendre ce que l'on attend des apprenants à la sortie de la présente formation.

1.3 Les étudiants chinois, un public à part entière dans l'enseignement du français du tourisme

Le FOS est connu pour la diversité des publics incluant professionnels, étudiants, et émigrés (Qotb, 2008 : 82). Notre sujet de recherche touche des étudiants chinois : il s'agit d'un public à part entière dans l'E/A du FOS. Fu (2006 : 57) a décrit leur profil comme suit :

Bien qu'adultes, encore faut-il nuancer qu'ils sont pour la plupart âgés de 20 à 22 ans, sont étudiants de langue de 3^e et 4^e année. [...] faute d'expérience linguistique et professionnelle, nos étudiants de langue ne sont pas en mesure de présenter une quelconque priorité future et identifiable, tandis que les objectifs à atteindre sont pour ne pas dire « imposés », du moins indiqués par les institutions d'une manière plutôt floue que vague.

De ce fait, Fu a opté pour le concept du *FLE à orientation fonctionnelle* pour souligner un accès assez général et peu profond à la spécialité concernée ainsi qu'une certaine ignorance des étudiants de leurs besoins par rapport à la formation. C'est pourquoi il faut introduire les opinions de plusieurs formateurs et professionnels pour combler et rajuster les besoins de ces apprenants qui ne connaissent pas suffisamment la réalité de la société et qui peuvent parfois avoir des impressions déviées voire fausses sur ce qu'il leur faut vraiment, d'autant plus que les étudiants de langue n'ont pas une idée claire de ce qu'est le tourisme. Pourtant, il est à noter que ces publics se diversifient toujours avec la création en essor des facultés du tourisme ainsi que des programmes de formations conjointes en tourisme. Par rapport aux étudiants de français faisant l'objet de l'étude de Fu, leurs besoins seront certainement différents puisque ceux-ci ont déjà des connaissances prérequis en matière de tourisme et leurs débouchés sont en général plus étroitement liés au secteur du tourisme. Par conséquent, il faut tenir compte de tous ces publics ainsi que de leurs besoins dans l'E/A du français du tourisme ; différentes méthodes doivent être exigées pour répondre aux besoins variés.

2 Analyse comparative des besoins

Face à la diversification des publics, nous tentons de vérifier, à travers une analyse comparative des besoins, si l'offre de formation actuelle correspond à la demande.

2.1 Méthode

Comme il est préférable d'inclure une grande diversité d'étudiants pour avoir une vue globale sur leurs besoins, nous avons choisi de distribuer des questionnaires auprès d'étudiants qui suivent ou suivront des cours de français du tourisme. Il s'agit d'étudiants en français à qui sont offerts des cours sur le français du tourisme et des étudiants en tourisme inscrits à un programme de formation conjointe dont une partie se déroulera dans un établissement français. L'enquête a été menée en février-mars 2016 dans deux universités à Canton. Le nombre d'enquêtés s'élève

à 68 pour la première catégorie et 52 pour la deuxième. Le dépouillement des données a été effectué tout d'abord par un processus de « codage », puis par traitement statistique à l'aide du tableur « Excel ».

Quant aux personnes autres que les apprenants, nous avons inclus des formateurs et des professionnels afin de connaître les compétences attendues dans les situations ultérieures. Des entretiens approfondis nous ont semblé plus pertinents dans ce cas, puisqu'il s'agit de domaines très différents et que chacun peut donner des perspectives particulières.

Ainsi, nous avons interrogé une enseignante chinoise qui assure un cours de français du tourisme dans un département de français, un enseignant français spécialisé en tourisme venant d'un établissement français en partenariat avec un établissement chinois pour un programme de formation conjointe en tourisme, ainsi qu'un enseignant chinois donnant des cours de français du tourisme au sein de cette formation conjointe. Ces entretiens nous ont permis de comprendre, selon les expériences de ces enseignants, comment les cours de français du tourisme peuvent être utiles pour les étudiants et ce que les établissements français exigent des étudiants chinois qui prévoient un cursus « à la française ».

Deux professionnels dont un Français et un Chinois qui travaillent dans le secteur du tourisme ont été interrogés. Issus respectivement de la direction d'un tour-opérateur (agence de voyage) et d'un hôtel, deux secteurs les plus représentatifs du tourisme, ils ont pu nous offrir une idée claire sur les exigences du marché du travail auquel la formation est finalement destinée. De plus, ils connaissent concrètement les points faibles des diplômés ainsi que leurs difficultés dans le travail, ce qui nous a sensibilisé aux limites de la formation actuelle et permis de fournir des pistes pour l'E/A du français du tourisme.

Les cinq entretiens se sont déroulés en février-mars 2016. Chaque entretien contient 6 à 8 questions et a duré pendant une vingtaine de minutes. Une analyse de contenu a ensuite été faite pour dégager des points de vue significatifs.

2.2. Résultats

Parmi les 120 questionnaires distribués et récupérés, 104 copies ont été correctement remplies, offrant ainsi un taux de validité de 86,9%. Les résultats déduits des entretiens sont aussi satisfaisants. Nous allons les présenter selon les trois aspects suivants.

2.2.1 Coexistence de similarités et de différences entre les deux groupes d'étudiants

Au sujet de leurs objectifs dans l'apprentissage du français du tourisme, les deux groupes d'étudiants partagent certains points communs : tous deux choisissent ce cours pour étendre, premièrement, l'horizon de leurs connaissances et ensuite, mieux connaître la France et sa culture. Néanmoins, les étudiants en tourisme semblent plus motivés pour apprendre le langage académique et professionnel puisqu'ils se préparent pour étudier en France ou exercer un métier dans le secteur du tourisme. En revanche, les étudiants en français se contentent d'améliorer leur niveau de langue pour la pratiquer un jour dans le contexte d'un voyage en France ou d'une rencontre (personnelle ou professionnelle) avec des Français.

Au niveau des contenus souhaités du cours, les étudiants en français s'intéressent surtout à la présentation des lieux touristiques ainsi qu'aux us et coutumes locaux. Des expériences de voyages et des modèles de textes de guidage sont aussi parmi leurs préoccupations. Pourtant, des aspects plus étroitement liés au tourisme attirent plus les étudiants en tourisme : aperçu du secteur du tourisme en France, langage professionnel et termes techniques.

Les deux groupes attachent une grande importance à l'amélioration des compétences langagières, notamment au niveau de la communication contextualisée. De plus, les étudiants en tourisme apprécient plus le lexique de spécialité, et montrent de l'intérêt pour le langage scientifique et académique dans le cadre du tourisme. Étonnamment, les étudiants en français souhaitent acquérir des savoirs dans le domaine du tourisme, mais cette aspiration est plutôt réservée à des techniques de guidage, ce qui montre leurs connaissances assez restreintes en tourisme.

Quant aux méthodes d'enseignement du français du tourisme, les études de cas attirent clairement les deux groupes. Les étudiants en français sont plus inclinés aux tâches simulées alors que les étudiants en tourisme penchent plutôt vers des conversations. Cela peut être expliqué par le désir des étudiants en tourisme d'améliorer leur oral et par la curiosité des étudiants en français pour les métiers du tourisme.

Pour une partie des étudiants en français enquêtés suivant actuellement un cours sur le français du tourisme, le manuel utilisé n'est pas très satisfaisant : il se concentre sur le tourisme dans le contexte chinois en négligeant les faits en France. Par ailleurs, les livres semblent un peu démodés et nécessitent d'être actualisés. Tous les étudiants, quelle que soit leur spécialité, expriment leurs vœux pour l'utilisation de supports multi-média dans le cours ; tels que des images, des vidéos, et ont un attrait particulier pour les manuels rédigés par des spécialistes français.

A l'égard des qualifications des enseignants assurant ce cours, la première considération de ces deux groupes d'étudiants diffère : les étudiants en français apprécient par dessus tout les expériences de voyages, suivies par la maîtrise de la langue française et l'expérience pédagogique. Un enseignant qualifié pour les étudiants en tourisme doit d'abord bien maîtriser la langue française, ensuite avoir un parcours lié au tourisme, soit académique ou professionnel, et enfin posséder de riches expériences pédagogiques.

En résumé, ces deux publics ont des besoins à la fois similaires et différents. Les étudiants en tourisme s'orientent plus vers le savoir professionnel et académique du tourisme en mettant l'accent sur le lexique du tourisme et les actualités du secteur en France ; un entraînement sur les compétences communicatives est le plus souhaité. Les étudiants en français sont plus attirés par la présentation des lieux touristiques ainsi que des us et coutumes qui leur sont relatifs. Ils prétendent s'intéresser aux connaissances en matière de tourisme, mais cette curiosité est plutôt liée aux techniques de guidage ou aux astuces de voyages, aussi manifestent-ils rarement de la curiosité pour des définitions et théories très spécialisées.

2.2.2 Les compétences en langue française sont primordiales dans la formation

D'après les entretiens avec les enseignants, l'enseignement du français du tourisme a pour objectif principal de renforcer les compétences en langue française des étudiants concernés. Ces compétences impliquent plusieurs aspects dont l'importance varie selon les enseignants.

Pour l'enseignante qui enseigne le français du tourisme aux étudiants en français, la compétence communicative passe avant tout parmi les objectifs de la formation. Elle se traduit surtout dans le contact avec des clients dans le domaine du tourisme, y compris la gestion des groupes touristiques français (accueil, accompagnement, organisation des séjours : hébergement, nourriture, activités, etc.) et la négociation avec les prestataires touristiques pour élaborer des produits touristiques. Les mots et expressions de routine dans le guidage et la présentation de lieux touristiques chinois occupent aussi une place importante dans l'E/A du français du tourisme. Il est évident que l'accent est mis sur les compétences exigées pour être un guide local, ce qui est conforme aux besoins des étudiants en français, bien que le marché du tourisme évolue et exige plus de compétences autres que le guidage.

L'enseignant français spécialisé en tourisme souligne dans un premier temps les compétences de compréhensions orale et écrite, puisqu'il est essentiel pour les

étudiants de pouvoir suivre les cours de spécialité donnés en français. Le lexique du tourisme est décisif dans ce processus car beaucoup de termes spécifiques constituent la base de la doctrine. Ensuite, la familiarisation avec la société et la culture française est aussi importante dans la mesure où ils rencontreront dans leurs études beaucoup d'études de cas reposant sur des lieux et des événements français. Cela leur paraît d'autant plus utile qu'ils ont des offres d'embauche en France ou en lien avec la France.

Selon l'enseignant chinois qui a eu une formation en tourisme en France et qui enseigne le français du tourisme aux étudiants en tourisme, il existe des écarts entre la Chine et la France au niveau des termes spécialisés étant données les différences culturelles et sociales, c'est-à-dire que le « signifié » diffère entre le contexte chinois et le contexte français. Il est donc important de préciser les distinctions définitionnelles. Il en est de même pour les méthodes et les approches de recherche, qui ne sont pas tout à fait les mêmes dans les deux pays et qui nécessitent des clarifications.

2.2.3. La culture, un aspect indispensable dans l'enseignement du français du tourisme

Parmi les exigences du tour-opérateur chinois envers leurs futurs employés, les compétences communicatives occupent une place prédominante. Malgré des variations de fonctions, il est indispensable de communiquer avec les gens : clients, fournisseurs, administration du tourisme, offices du tourisme, ambassades et consulats étrangers, autres tour-opérateurs/agences de voyages, voire collègues de bureau, etc. Se basant sur les connaissances du métier et du secteur, les termes spécialisés du tourisme constituent une partie importante de ces compétences communicatives. Pourtant, il manque souvent aux débutants cette familiarité avec les activités du domaine, comme l'affirme la directrice enquêtée : « ... *l'insuffisance de connaissances sur le secteur est souvent un problème remarquable chez les nouveaux, même pour ceux qui sont diplômés en tourisme.* »

Comme l'hôtel dans lequel travaille le directeur français enquêté est un grand hôtel de chaîne internationale qui a du personnel et une clientèle de toutes les nationalités, il souligne plusieurs fois « la vision internationale ». Ceci implique en même temps une sensibilité aux différences culturelles et une bonne maîtrise d'une langue étrangère (souvent l'anglais en priorité dans le contexte chinois, le français pouvant être un atout supplémentaire, spécialement pour les hôtels français ou qui ont une clientèle française). Des connaissances solides sur les marques hôtelières ainsi que leurs exigences s'avèrent aussi des savoirs nécessaires.

A partir de leurs déclarations, nous pouvons déduire le mot clé concernant les attentes du marché du travail : la culture. Il s'agit d'abord des connaissances du métier et du secteur, y compris mettre l'accent sur les termes spécialisés et les savoir-faire du domaine concerné, qui relèvent en quelque sorte de la culture du secteur. Ensuite, une familiarisation avec la culture de l'entreprise, tels que son règlement, son organisation et son mode de fonctionnement, est aussi importante pour l'insertion dans l'entreprise que dans le secteur. Par conséquent, l'enseignement du français du tourisme ne concerne pas seulement la langue, mais aussi la culture ; ceci confirme le discours de Richer (2009 : 20) : « *La culture-civilisation tient une place centrale en FOS* ».

3. Propositions de remédiation

L'analyse des besoins des étudiants chinois ainsi que les attentes du marché du travail ont permis à nos enseignants de français du tourisme de vérifier les objectifs de la formation, de repérer des problèmes existants et de proposer de possibles remédiations.

3.1. L'enseignement du français du tourisme : une formation "sur-mesure"

Comme les étudiants chinois peuvent se subdiviser en deux catégories selon leur spécialité ainsi que leurs besoins dans l'apprentissage du français du tourisme, il faut différencier les préoccupations de la formation pour mieux les adapter aux publics. La formation généraliste ne conforme plus à la situation actuelle. Par conséquent, pour les étudiants en français, l'accent doit être mis sur la présentation des lieux touristiques et des us et coutumes locaux, le processus de réception et d'accompagnement des touristes ainsi que les techniques de guidage. Néanmoins, il faut conjointement leur donner un aperçu du secteur du tourisme pour ne pas les laisser dans l'idée que le tourisme se limite seulement au métier de guide, et pour leur faire découvrir le domaine intégral du tourisme. Quant aux étudiants en tourisme, puisqu'ils ont déjà une base en la matière, la priorité doit être accordée aux compétences communicatives orientées surtout vers les situations professionnelles et académiques, le lexique du tourisme en étant la composante clé.

Les anciens manuels ou livres de référence concernant les voyages et les guides ne satisfont plus aux besoins. De ce fait, il est impératif et urgent de publier de nouveaux supports avec des préoccupations ciblées pour les différents publics, en particulier pour les étudiants en tourisme. La méthode d'enseignement peut être construite à partir de tâches simulées et de conversations afin d'attirer les

étudiants en les mettant dans des situations de communication dans lesquelles ils pourront se trouver ultérieurement.

3.2. La langue et la culture, deux aspects complémentaires

Selon les souhaits des étudiants et les avis des professionnels, la maîtrise de la langue est sans aucun doute l'objectif principal de l'apprentissage. Pour tout ce qui concerne les compétences langagières, les compréhensions et expressions orale et écrite ne peuvent pas être séparées du contexte culturel. Puisque le tourisme implique dans un premier temps un contact interpersonnel, quelle que soit leur origine, la communication interculturelle est inévitable pour la majorité des métiers. De ce fait, il faut sensibiliser les étudiants aux différences culturelles et leur faire garder un esprit ouvert envers ces différences afin de leur permettre de mieux s'adapter à des situations éventuelles. Ensuite, il est nécessaire de souligner les différences culturelles dans le domaine du tourisme entre la Chine et la France. Étant donné des écarts sociaux et culturels entre ces deux pays, il arrive que des termes spécialisés équivalents dans les deux langues n'aient pas tout à fait le même sens et que des distinctions possibles apparaissent dans des approches de recherche. De plus, la situation du secteur, son règlement, son organisation et son opération, diffèrent entre les deux pays. Aussi, chaque entreprise, chinoise ou française, a sa propre culture. La culture occupe donc une place essentielle dans l'E/A du français du tourisme et il faut préciser les différences culturelles aux étudiants afin qu'ils puissent acquérir une vision interculturelle.

3.3. Une connexion étroite avec le secteur

Pour impliquer la culture dans la formation, il faut que l'enseignement soit étroitement lié au secteur du tourisme. L'élaboration du programme d'enseignement, y compris le choix des sujets ou des contextes, la création de tâches et de conversations, sans oublier le lexique et la grammaire, tout cela se rapporte à l'enseignant qui sert de passeur vers la culture touristique. Comme le note Lehmann : «... l'enseignant de français spécialisé devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, inter-culturelle celle-là. »(1993 : 13) Ainsi, pour « acculturer » les étudiants en français, il faut que l'enseignant connaisse au moins le domaine du tourisme en milieu chinois, soit par ses études ou ses expériences professionnelles. Quant aux étudiants en tourisme, surtout ceux qui poursuivront leurs études en France ou auront des liens avec la France dans leur futur travail, l'enseignant se doit de posséder des connaissances du secteur dans les deux pays afin de pouvoir repérer

les distinctions culturelles et y sensibiliser les étudiants. Dans ce cas, le profil idéal de l'enseignant recruté serait celui qui a suivi des études de tourisme en France ou a travaillé dans une entreprise touristique française.

Etant donnée la rupture entre la formation et le métier, fréquemment mentionnée dans les témoignages des professionnels, il faut que l'enseignement soit plus étroitement lié avec le secteur. Pour des enseignants qui n'ont jamais eu d'expériences professionnelles dans le tourisme, il est important qu'ils se mettent en contact régulier avec des professionnels pour connaître leurs besoins, comprendre le fonctionnement du secteur et suivre son développement. Des enquêtes auprès de professionnels, l'observation directe au sein de certaines entreprises touristiques, ou encore la participation aux activités organisées par des associations touristiques sont des canaux permettant aux enseignants d'accéder au secteur et d'acquérir des informations utiles et récentes.

Conclusion

Cette recherche a pour but de présenter l'enseignement et l'apprentissage du français du tourisme dans le contexte universitaire chinois et d'analyser les besoins de la formation afin de vérifier l'accord entre l'offre et la demande, spécialement face à un marché touristique en plein essor. Nous avons analysé à travers des enquêtes sous forme de questionnaires les besoins des étudiants chinois qui suivent ou suivront des cours de français du tourisme ; et ce, complété par des entretiens avec des enseignants et des professionnels du tourisme en vue de comprendre leurs attentes. Les résultats montrent que les publics se diversifient avec leurs besoins et que la rupture de l'enseignement avec le secteur professionnel est évidente. Afin de résoudre ces problèmes, nous avons proposé trois solutions possibles à partir des préoccupations du contenu de la formation, de l'implication de la culture surtout professionnelle, ainsi que le contact intime des enseignants avec le secteur.

A travers un point de vue chinois, ce travail peut contribuer à la recherche de l'enseignement du français du tourisme. A partir d'un aperçu sur l'enseignement du français du tourisme en milieu universitaire chinois, nous essayons de repérer les problèmes existants et offrons des conseils tendant vers la résolution du problème. Les résultats obtenus permettent de fournir des pistes pour améliorer des programmes actuels de français du tourisme voire élaborer de nouveaux programmes plus pertinents, et éventuellement former plus de futurs professionnels qualifiés et compétents qui correspondent aux attentes du marché du travail.

Il existe cependant quelques limites à cette recherche : l'échantillon d'étudiants est relativement restreint ; concernant exclusivement les étudiants du sud de la Chine, il couvre deux secteurs primordiaux dans le domaine du tourisme et les métiers enquêtés pourraient être étendus à d'autres secteurs du tourisme pour connaître d'une façon plus complète les attentes du marché du travail.

Enfin, des évaluations des programmes du français du tourisme en Chine, des méthodes scientifiques pour élaborer un programme pertinent ciblé, les difficultés et les expériences dans l'enseignement du français du tourisme en milieu universitaire chinois... tout cela reste à découvrir dans notre future recherche.

Biobibliographie

Elie, A. 2011. « L'élaboration d'un programme de français du tourisme dans le contexte universitaire jordanien ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, vol 26, p. 89-110.

Fu, R. 2006. « A la recherche d'un concept distinctif ». *Etudes françaises*, n° 1, p. 55-59.

Hanak, N.A. 2014. « Analyse des besoins en FOS : Etude de cas des étudiants du tourisme et de l'hôtellerie en Jordanie ». *European Scientific Journal*, n° 1, p. 261-271.

Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Lion-Oms, L. 2011. « Le Français sur Objectifs Universitaires : Un essai de mise en oeuvre de formation en réponse à des besoins ciblés ». *Le Français sur Objectifs Universitaires*, p. 107-114.

Paris, F.N. 2001. « Le français sur objectifs spécifiques ou français de spécialité : L'enseignement du français du tourisme ». *Revista de Lenguas para Fines Especificos*, n° 7, p. 242-258.

Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.

Qotb, H. 2008. « Un site pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques : Le FOS. COM ». *Synergies Chine*, n° 3, p. 81-94. <http://gerflint.fr/Base/Chine3/qotb.pdf> [consulté le 30 septembre 2016].

Richer, J.-J. 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? ». *Synergies Chine*, n° 3, p. 15-30. <http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf> [consulté le 30 septembre 2016].

Sotomayor, P.S. 2007. « Du français sur objectifs spécifiques pour les professionnels du tourisme ». *Letras*, vol 42, p. 23-60.

Notes

1. Voir « Quelques avis sur la réforme des spécialités des langues étrangères face à la formation du Benke au XXI^{ème} siècle » (教育部高教司转发《关于外语专业面向21世纪本科教育改革若干意见》)

2. Apparu en 1973, le premier manuel de français de spécialité porte sur la médecine : Deuxième école de médecine de Shanghai. 1973. *Le français de médecine : un manuel d'essai*, Shanghai : Deuxième école de médecine de Shanghai.

3. Voir La première thèse portant sur le français de spécialité en Chine : Fu, R. 2001. *L'enseignement/apprentissage à orientation fonctionnelle en milieu institutionnel chinois de langues : le cas du FLE juridique*. Université Paris III.

4. Meng, Q. 1994. *Le français de l'hospitalité touristique*. Qingdao : Université maritime de Qingdao.

5. Décision prise lors du Séminaire sur l'économie nationale tenue par le Comité central du Parti communiste chinois.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

À la recherche d'innovations dans l'enseignement du FLE destinées aux étudiants sinophones en mobilité interuniversitaire : le cas de Taïwan

LEE Hsin-I

Université Lumière Lyon 2, France

Hsin-I.Lee@univ-lyon2.fr

Résumé

Un nombre croissant d'étudiants sinophones vient en France pour poursuivre ses études. Afin de préciser les problèmes rencontrés, nous avons effectué des enquêtes auprès d'un échantillon de 90 étudiants taiwanais de diverses disciplines, durant les années universitaires 2013 et 2014, avant le départ et pendant le séjour en France. La question linguistique est souvent un problème majeur, mais elle n'est pas la seule. Les étudiants vont également faire l'expérience des différences culturelles. De plus, l'adaptation à la méthodologie universitaire soulève des difficultés. Notre conclusion consiste à proposer dans l'enseignement du FLE à Taïwan des innovations pédagogiques destinées à mieux préparer en amont les étudiants et ainsi leur permettre de mieux s'adapter au système éducatif français.

Mots-clés : programme d'échange interuniversitaire, étudiants taiwanais, enseignement du français langue étrangère, méthodologie universitaire

探究法语外语教学之创新：以汉语为母语的台湾交换学生为例

提要 : 随着愈来愈多以汉语为母语的学生前往法国继续学业, 此类学生面临各式问题。因而, 本研究以法语外语教学为主轴, 针对于2013及2014学年度赴法的交换学生中, 抽样调查来自不同学科的90名台湾学生, 于其出发前及交换期间各进行了问卷调查。调查中发现, 法语能力虽为国际学生面临异国学习时的最大困境, 但学生们在法学习的同时, 也面临如文化及社会的适应、教育制度与教学形式等不适应的状况。研究结论建议以台湾地区为例的法语外语教学上, 应采用新的教学策略及方法, 让此类赴法国之交换学生能在出发前更妥善的准备, 定能更好地适应法国的教学方法及其课业。

关键词: 大学交流项目, 台湾学生, 法语外语教学, 大学教学方法

Looking for innovations in teaching FLE designed for Chinese speaking students interuniversity mobility: the case of Taiwan

Abstract

A growing number of Chinese speaking students come in France to continue their studies. To clarify the difficulties they met, we conducted surveys of a sample of 90 Taiwanese students from various subjects during the academic years 2013 and 2014,

before their departure, and during their stay in France. Language problems are often a major problem but they are not alone. Students will have also experience of two different cultures. Furthermore, adaptation to academic methodology also raises difficulties. Our conclusion is to provide educational innovations in teaching French foreign language in Taiwan to better prepare these students upstream, and better adapt them to the French education system.

Keywords: interuniversity exchange program, Taiwanese students, teaching of French foreign language, academic methodology

Introduction

La mobilité internationale estudiantine est actuellement en pleine expansion. Suivant cette vague, les étudiants sinophones sont de plus en plus nombreux à venir en France pour poursuivre leurs études. Que disent-ils lorsqu'on les interroge sur les difficultés qu'ils rencontrent pendant leurs études ? Les problèmes linguistiques sont souvent la première réponse mais ils ne sont pas les seuls. Les étudiants vont également confronter leur culture d'origine avec celle du pays d'accueil. De plus, l'adaptation à la méthodologie universitaire soulève des difficultés.

Rappelons brièvement le contexte d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) à Taïwan. Celui-ci est longtemps resté un enseignement de type universitaire. Il n'y avait que cinq universités disposant d'un département de français avant les années 80 et les deux plus récentes ne sont apparues qu'après les années 2000. Mais au fil du temps l'enseignement du FLE s'est étendu en option au sein des universités ou dans certains lycées.

En outre, l'enseignement du FLE est influencé par le mode d'enseignement scolaire, comme le souligne Y-C. Chen, les étudiants sinophones sont « *formés à la lecture, à la mémorisation et à la reproduction des textes écrits pendant l'apprentissage du chinois (et même plus généralement, dans tous les cours) [...]* » (Chen, 2003 : 160).

Cet écart nous a amenée à effectuer une recherche, fondée sur notre expérience professionnelle d'enseignante à Taïwan et en France. Par ailleurs, un long séjour estudiantin en France nous a fait ressentir les besoins d'innovation dans l'enseignement du FLE que nous avons suivi.

Au sein de ces expériences professionnelles ou personnelles, nous avons pu constater que les étudiants participant à un programme d'échange avaient souvent un niveau de français insuffisant. Le temps d'apprentissage est en effet limité et les

objectifs pédagogiques visés dans l'enseignement du FLE général ne correspondent pas nécessairement aux besoins de ces étudiants. Ceux-ci ont besoin de passer toutes les étapes administratives liées à leur séjour, suivre des cours, passer des examens, savoir s'adapter à un travail collectif de leur classe, ou discuter avec leurs professeurs. D'après leurs témoignages, ces étudiants ont souvent rencontré de nombreuses difficultés imprévisibles avant leur départ.

Notre travail s'appuie sur les résultats des enquêtes effectuées auprès de ce public durant les années universitaires 2013 et 2014 avant leur départ et pendant leur séjour en France. Il s'inscrit dans une recherche plus vaste, faisant l'objet d'une thèse soutenue en 2016. Notre but est d'établir des pistes pour un programme de FLE destiné à préparer les étudiants taiwanais à venir vivre en France pour y poursuivre des études.

L'article présentera d'abord la méthodologie d'enquête et le public étudié, puis analysera les principaux problèmes rencontrés, avant de conclure par une proposition de nouveau programme de formation dans l'enseignement du FLE.

1. Méthodologie d'enquête

La recherche a débuté avec des étudiants sinophones taiwanais s'apprêtant à effectuer un séjour universitaire pour la rentrée 2013 en France. Nous avons fait une enquête entre mai et août 2013. Ces étudiants ont été de nouveau interrogés au cours de leur séjour en France, entre novembre 2013 et janvier 2014. La seconde enquête a été réalisée l'année suivante sur une seconde population cible, de mai 2014 à janvier 2015.

Il s'agit d'une enquête à participation volontaire réalisée via des questionnaires en ligne par le biais de Campus France de Taipei et des directions des relations internationales universitaires taiwanaises. La durée de séjour en France des étudiants est d'une année ou d'un semestre universitaire. La période de l'enquête s'étend de deux à trois mois avant le départ de Taïwan (premier recueil de données) jusqu'au terme du premier trimestre du séjour en France (second recueil de données).

2. Public étudié

Le public étudié a les caractéristiques suivantes :

- public hétérogène du point de vue des disciplines (gestion et marketing, langues, technologie et informatique, économie, lettres et autres). La répartition des étudiants en sciences humaines et sociales et en sciences exactes correspond aux chiffres donnés par l'étude publiée par Campus France en 2014.

- cycle d'études : les trois-quarts des étudiants interrogés (68 sur l'ensemble de 90 en deux années) sont en premier cycle et un quart (22 sur l'ensemble de 90) est en deuxième cycle.
- peu d'études préalables en français : presque les deux-tiers des étudiants (58/90) ont un niveau de français inférieur ou égal au DELF A2² ; un peu plus d'un tiers (32/90) ont un niveau de français entre B1 et C2, selon leur propre estimation avant le départ en France.

3. Principales difficultés évoquées par le public étudié

Nous synthétisons les résultats d'analyses qui nous ont permis de mieux comprendre les difficultés rencontrées. Celles-ci ne concernent d'ailleurs pas uniquement les étudiants taiwanais ; des études nationales françaises ont déjà soulevé les problèmes liés aux conditions d'inscription, à l'accueil et à l'état du savoir des étudiants allophones dans les universités françaises (Coulon, & Paivandi, 2003 ; Szymankiewicz, 2005). Nous développons ci-dessous des analyses et témoignages de certains points qui semblent importants et focalisés principalement au milieu de vie universitaire. Ceci révélera les besoins urgents dans l'enseignement du FLE que les étudiants en mobilité ont besoin d'acquérir : compétences langagières ; culturelles et universitaires.

Les principales difficultés évoquées sont :

- peu ou pas assez d'informations sur la nécessité de bien préparer le séjour en programme d'échange, informations relatives aux besoins universitaires ou répondant aux besoins de la vie quotidienne ;
- recherche difficile de divers types de cours de français pour répondre aux manques de compétences langagières ou rendre la vie estudiantine plus facile durant le séjour ;
- méconnaissance des méthodes propres à l'enseignement supérieur français : mode d'enseignement et d'apprentissage, mode d'évaluation, codes universitaires, etc. ;
- peu ou pas assez d'informations sur l'organisation institutionnelle de l'enseignement supérieur français.
- peu ou pas assez d'informations sur les codes culturels français et le savoir-être.

3.1. Les lacunes langagières et leurs conséquences

Les faibles compétences initiales en français des étudiants compromettent ainsi leurs études en France. Il faut rappeler que, dans le cadre de la procédure définie par le CECRL, le niveau DELF B2 est le minimum requis par les universités pour accéder au premier cycle.

On peut constater d'ailleurs que les programmes préparatoires proposés par certains centres de langues universitaires, organisent des cours de français à objectif universitaire, accessibles aux étudiants à partir du niveau B1, comme par exemple, celui du CIEF³ à Lyon, du CCFS⁴ à Paris et du CUEF⁵. C. Parpette, et J. Stauber, affirment qu'un certain niveau de français est nécessaire pour suivre des études supérieures, même dans le domaine de l'économie et de la gestion en France, où « *le niveau minimum de connaissance du français requis est le niveau B1 du CECRL. La plupart des séquences relèvent des niveaux B1 et B2, et certaines, comme la dissertation, relèvent des niveaux C1-C2. Ces niveaux correspondent aux exigences de la plupart des discours des études d'économie. Si un niveau B1 permet de suivre les cours de mathématiques ou de statistiques, les cours plus « littéraires » nécessitent un niveau plus avancé* » (2014 :10).

Les étudiants taïwanais en programme d'échange avec la France ne se soumettent pas strictement à ces exigences du niveau de français quel que soit le cycle d'études. Tout est fonction des universités ou des contrats signés entre les établissements partenaires.

3.2. Le niveau de français influence la compréhension des cours

Des questions sont posées pour connaître les facteurs facilitant la compréhension globale des cours chez les étudiants interrogés.

Les réponses, concernant la connaissance de la langue maîtrisée facilitant la compréhension des cours, dépendent beaucoup du programme d'échange et, notamment, de la langue d'enseignement. Dans l'enquête, les étudiants suivent des cours en français, en anglais ou bilingues (français et anglais). Ceux qui manifestent des difficultés sont majoritairement des étudiants suivant un enseignement en français. Selon leur dire, ils ont généralement un niveau entre DELF A2 et B2 (Nous ne disposons pas des résultats des évaluations de niveau de français sur les enquêtés).

Nous citons les témoignages de deux étudiants :

#36 dans E13II⁵ : « *[je] n'arrive pas à saisir le cours, je peux simplement comprendre un peu de vocabulaire ou des conjonctions* ».

#18 dans E14II : « *[...] les cours sont assez chargés avec une moyenne de 7 à 8 cours par semestre. À cause du niveau de français, [on] peut seulement choisir des cours déjà connus ou ceux dans lesquels l'enseignant utilise le français et l'anglais en alternance. À l'école on peut utiliser l'anglais avec les enseignants et les camarades mais pas avec les personnels : sans français [on] est mort. En dehors de l'école le mauvais niveau de français fait de moi comme un malentendant* ».

L'insuffisance du niveau de français ne nuit pas seulement à la compréhension des cours mais, peut aussi créer des difficultés dans des types de cours qui demandent d'interagir pendant l'acquisition d'une matière. Trois témoignages révèlent cette préoccupation :

#19 dans E13II : « *oui, le niveau de français influence les discussions scientifiques entre mes camarades et moi* ».

#11 dans E14II : « *[...] pour travailler en groupe [j'] ai un problème de communication* ».

#24 dans E14II : « *[...] en TD on a besoin du français pour discuter* ».

Pour s'en sortir, les étudiants cherchent des compromis. L'une des stratégies consiste à choisir des cours correspondant à des contenus déjà maîtrisés par l'étudiant. Il est donc dommage que le choix du cours dépende du niveau de français plutôt que des besoins de formation.

#34 dans E13II : « *j'ai choisi des matières que je maîtrise bien pour créditer les ECTS [...]* ».

#11 dans E14II : « *mauvais en français, [je] peux seulement prendre des cours déjà suivis, [...]* ».

#26 dans E14II : « *les cours choisis ne sont pas ceux dont j'ai le plus envie, mais dont le contenu est maîtrisé* ».

3.3. Les difficultés ressenties dans la vie universitaire

En plus des difficultés provoquées par l'insuffisance du niveau de français, nous allons présenter quelques problèmes majeurs évoqués par les étudiants dans leur vie universitaire : les méthodes d'enseignement, l'écriture de l'enseignant, les productions orales universitaires, le mode d'évaluation et les modes administratifs universitaires.

S'agissant des méthodes d'enseignement, les étudiants des deux années se situent plutôt dans une compréhension « moyen faible ». De plus, nous retrouvons, à plusieurs reprises, les préoccupations liées aux méthodes d'enseignement, qui transparaissent dans divers commentaires :

#31 dans E13II : « *apprenez-nous le mode d'enseignement [français] [...]. Tout cela est différent de Taïwan, on échoue car personne ne nous apprend avant de partir* ».

#37 dans E13II : « *donnez-nous des méthodes d'apprentissage car elles sont vraiment différentes de celles de Taïwan [...]* ».

22 dans E14II : « *la plus grande différence est dans les méthodes d'enseignement du professeur. La plupart des cours, les professeurs expliquent la théorie,*

ensuite c'est aux étudiants de discuter, poser des questions et donner leurs avis. Ça je ne sais pas faire ».

Un aspect, lié à l'enseignant lui-même et au savoir-être étudiant, nous semble important d'être souligné, ce qui ressort du commentaire de #27 dans E13II : « *Tout dépend si l'écriture du professeur est lisible ou non* ». L'étudiant a du mal à déchiffrer l'écriture cursive de ses professeurs. Cette difficulté est, le plus souvent, ignorée dans le pays d'origine, car les langues étrangères, quand il s'agit de lettres romaines, sont enseignées selon une écriture en lettres séparées.

Les réponses du second échantillon de l'enquête vont dans le même sens que celles du premier ; en ce qui concerne la difficulté de lecture des lettres cursives, nous repérons plusieurs témoignages :

#23 dans E14II : « *[je] n'arrive pas à comprendre ce que l'enseignant écrit au tableau et les notes des camarades* ».

#27 dans E14II : « *[...] comprends pas l'écriture de l'enseignant; l'enseignant pose tout le temps des questions* ».

#31 dans E14II : « *[...] [je] ne peux pas tout comprendre l'écriture des Français jusqu'à aujourd'hui* ».

Un tel constat permet de souligner un trait spécifique : pour les Taïwanais dont la langue maternelle n'est pas alphabétique, il est, en général, très difficile de déchiffrer l'écriture cursive. Les étudiants taïwanais n'ayant jamais appris à lire ce type d'écriture manuscrite sont nombreux à témoigner à ce sujet.

En ce qui concerne les productions orales universitaires, les étudiants ont manifesté qu'ils avaient des difficultés à présenter un exposé, que le programme soit en français ou en anglais. Nous citons le témoignage d'un étudiant suivant le programme en anglais : #23 dans E14II : « *les cours enseignés en anglais ça passe mais les autres étudiants sont forts en exposé, nous les étudiants asiatiques on ne sait pas bien poser des questions ou interagir, le mode d'enseignement est très différent* ».

Abordons la méthode d'évaluation. Ce facteur concerne le mode d'examen (écrit, oral ou sur dossier) et les contrôles continus. Nous relevons quelques avis, comme #33, dans E13II, qui pense que « *l'examen et le mode d'apprentissage du système universitaire français sont très différents de ceux de Taïwan, je me sens souvent perdu* ». Quant à #32, dans E13II, il demande qu'on lui enseigne les éléments suivants : « *pour la vie universitaire apprenez-nous leur façon de suivre les cours, le règlement pour choisir des cours, comment faire face aux examens [...]* » ; tandis que # 31, dans E13II, réclame vouloir savoir « *[...] comment se préparer aux examens français, etc. tout cela est différent de Taïwan, on échoue car personne*

ne nous apprend avant de partir ». Les résultats du second échantillon confirment ces besoins et même, manifestent une difficulté plus forte encore rencontrée sur ce sujet. Les témoignages démontrent des préoccupations similaires à celles de l'année précédente. Nous citons deux avis parmi l'ensemble : # 1, dans E14II, déclare que le style « [...] *d'examen est très différent de celui de Taiwan, c'est embêtant* » et # 20, dans E14II, demande à l'université d'origine : « *donnez-nous les informations sur l'examen et les notations car ceux de la France sont différents de ceux de Taiwan* ».

L'information sur la vie universitaire est un facteur qui entre en lien direct avec l'organisation et le fonctionnement des universités, les emplois du temps, le calendrier, les salles de cours. Nous citons quelques témoignages du panel deux qui aident à éclaircir les difficultés provenant de la méconnaissance du fonctionnement, avant même celles de la difficulté linguistique.

#13 dans E14II : « [...] *faites-nous connaître le système universitaire français, comment choisir les cours; même quand les classes sont changées, [on] ne sait pas où voir ce genre de message* ».

#18 dans E14II : « *Il devrait nous enseigner comment choisir les cours, le fonctionnement de l'université française [...]* ».

#21 dans E14II : « [...] *fournissez-nous une interface en anglais pour les étudiants internationaux sur les lettres, les avis sur la vie quotidienne et le système d'information des étudiants* ».

#16 dans E14II : « [...] *difficile de comprendre les démarches administratives de l'école, comme le programme des cours* ».

Pour conclure sur les facteurs liés à la vie universitaire, nous constatons que la capacité linguistique ne s'avère pas l'unique facteur en jeu pour favoriser l'adaptation à la vie universitaire. Les facteurs d'ordre pédagogique (méthodologie du travail universitaire français et méthode d'évaluation), ainsi que le savoir-être étudiant (contacts avec l'administration et information sur la vie universitaire), apparaissent également primordiaux.

3.4. Les difficultés ressenties dans la vie quotidienne

Les questions liées aux conditions de la vie en dehors des études et de l'université, constituent une thématique largement abordée par les recherches en sociologie de l'éducation en France. Les conditions de la vie étudiante concernent les thèmes qui s'avèrent les plus problématiques dans les relations de la vie sociale, les formalités de la vie courante, l'accès aux différents services sociaux et le financement des études. Une de nos priorités est de connaître le niveau de maîtrise de la langue

française et du savoir-faire chez les étudiants taiwanais en mobilité en France et de déterminer leur capacité à « se débrouiller » dans la vie courante.

Au terme de ces analyses, nous parvenons à la conclusion que tout ce qui entre en lien avec le fonctionnement administratif, ainsi qu'avec le système de santé, pose des difficultés manifestes et ce, quel que soit le niveau de français. Nous pensons que les étudiants ont besoin de connaître tout particulièrement le fonctionnement de ces structures puis le savoir-faire lié à ces aspects ; cette préparation pourrait prendre place à la fin des cours de français sous forme de mises en situation.

Les étudiants de niveau initial des deux années auraient davantage eu besoin de cours de français général, dans le contexte ciblé visant à mieux appréhender la vie courante. Bien que l'anglais vienne couramment à leur secours, il n'en demeure pas moins inadapté à certains types de situation, comme l'indiquent divers témoignages.

De plus, le logement pose plus de difficultés aux étudiants de niveau initial et débutant car le sujet est, généralement, peu ou pas traité dans les manuels de FLE utilisés à Taiwan. Les étudiants de niveau supérieur peuvent, en revanche, mieux se débrouiller dans ce type de situations car ils disposent de compétences linguistiques plus avancées.

4. Ebauche d'un programme de préparation

Le concept récent de « Français sur Objectif Universitaire » (FOU) s'est développé en lien avec la mobilité interuniversitaire. Ce concept se focalise sur l'acquisition et le développement des compétences de réception-compréhension de genre discursif, telles que le discours universitaire (cours magistral, noté CM), la production de différents écrits universitaires (ouvrage, article scientifique) et des compétences de production, discours d'exposé, dissertation, rapport, mémoire. Il s'attache aussi à l'enseignement/apprentissage de formes précises de communication orale et écrite comme prise de notes, fiche de lecture, résumé, synthèse, exposé.

Avant de présenter ce programme de préparation, il convient de faire une remarque importante. Alors que l'enseignement à Taiwan va essentiellement de l'enseignant à l'enseigné, avec peu de participation active de la part de celui-ci, le système universitaire français fait beaucoup plus appel à la recherche et à la participation de l'enseigné lui-même. Nous nous situons dans une perspective actionnelle, et là se trouve une innovation de taille.

Nous avons imaginé une démarche didactique qui comprendra à la fois des formations de français général, des informations relatives au processus d'adaptation à la vie d'étudiant en mobilité, et d'initiation aux méthodologies universitaires

françaises, ce à partir de trois modules différents :

- un module FLE (visant à la fois le langage de la vie quotidienne et universitaire) ;
- un module culturel (visant le mode de vie en France et la façon de se comporter pour s'intégrer plus facilement) ;
- un module universitaire (visant les codes universitaires et les méthodologies de travail propres à l'enseignement supérieur français, tant en écrit qu'en oral).

Les deux premiers modules donnent aux étudiants une compétence communicative avec des activités langagières ayant trait aux domaines sociolinguistique, pragmatique, culturel ou linguistique (lexique, grammaire, phonologie). Le programme envisagé introduit des situations concrètes correspondant aux problèmes réels éprouvés par les étudiants.

Le dernier module, « universitaire », demande un apprentissage très exigeant. Il faut s'appuyer sur une observation, puis passer à l'analyse et au repérage des points sur lesquels on veut amener les étudiants à travailler, pour enfin aboutir à l'étape d'acquisition par des activités de simulation. Pour ces raisons, nous conseillons à l'enseignant/concepteur d'avoir recours à nos propositions d'outils (bibliographie, manuels et site internet)⁶.

Prenons l'exemple de la compréhension des CM. Du fait des caractéristiques de la plupart d'entre eux, on pourra diviser cette partie du travail en deux.

Dans un premier temps, attirer l'attention sur la façon dont l'enseignant commence un CM par une présentation/organisation ; cette partie contient en général des discours pédagogiques qui ont pour fonction de guider les étudiants dans leur appréhension de la discipline, dans leur implication dans les méthodologies utilisées et d'assurer le bon déroulement du cours. Il s'agit d'initier les étudiants à repérer certaines consignes essentielles et transdisciplinaires, telles que conseils de travail, explications, répétitions, reformulations, et les informations institutionnelles, autant de choses qui sont très importantes. Pour cela, nous nous appuyons sur les supports indiqués (cf. note 6).

Après avoir visionné des débuts de CM enregistrés en France, grâce à une série de questions on aide les étudiants à repérer les types d'informations :

- Quel est l'objectif du cours et comment l'enseignant l'a-t-il annoncé ?
- Comment l'enseignant répartit-il les séances de ses cours ?
- Quelles sont les annonces de travail que l'enseignant a mentionnées ?
- Sur quoi portent ces annonces ?

- Quelles sont les consignes méthodologiques de travail données par l'enseignant ?
- Sur quoi portent ces consignes méthodologiques ?
- Parmi toutes ces informations, quelles sont les plus importantes ? Et pourquoi ?
- Quelles sont les indications particulières concernant telle ou telle tâche ?
- Comment l'enseignant justifie-t-il telle ou telle chose ?
- L'enseignant a-t-il ajouté des remarques particulières ?

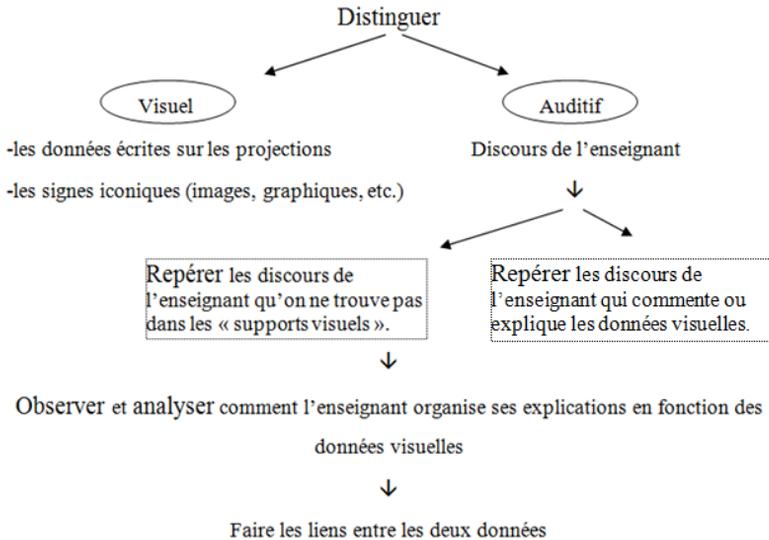
Cette partie du cours devrait amener les étudiants à faire le lien entre la pratique de la langue et la stratégie de travail en contexte universitaire.

Dans un second temps, travailler les divers types de « discours » que l'enseignant adresse aux étudiants. Étant donné qu'ils ont lieu en général en amphithéâtre avec un nombre important d'étudiants, les CM se présentent sous la forme d'un exposé monologal d'un professeur qui livre des connaissances. Pour veiller à la clarté du discours, l'enseignant joue sur divers procédés comme l'intonation, la vitesse de parole, la répétition, les exemples. Dans ce second temps il convient de mettre l'accent sur :

- l'alternance d'énoncés notionnels avec des consignes méthodologiques, des commentaires ou des reformulations explicatives ;
- les discours bi-canaux et bi-sémiotiques, selon l'expression de Mangiante et Parpette (2011) ;
- le lexique spécialisé ;
- les techniques de rappels, annonces, reformulations ;
- les routines langagières structurant le déroulement du CM et les divers registres de langue.

Pour accoutumer par exemple les étudiants aux discours bi-canaux ou bi-sémiotiques, parmi les documents indiqués, l'enseignant pourra choisir l'enregistrement d'un CM dans lequel le professeur utilise des supports visuels pour illustrer ses propos (cf. note 6). Après avoir observé ce document, les étudiants sont invités à repérer et distinguer ce qui relève du visuel ou de l'auditif, et comment les deux canaux d'informations se combinent pour se compléter. Le tableau suivant met en évidence les points sur lesquels l'enseignant doit attirer l'attention des étudiants.

Éléments à faire repérer dans un discours bi-canal ou bi-sémiotique :



Toutefois, nous sommes bien consciente qu'il n'est guère possible d'enseigner tout cela dans un temps restreint. Du moins de tels cours pourraient aider à repérer les méthodes universitaires françaises. Quant à la simulation ou à la production elles-mêmes de ces types de travaux, il ne faut pas être trop exigeant, mis à part avec les étudiants ayant déjà un niveau de français assez élevé, notamment les étudiants du département de français.

En guise de conclusion

Grâce à nos analyses, nous sommes parvenue à la conclusion que la situation des étudiants taiwanais en mobilité en France, était variée et complexe. Ce constat nous a amenée à réfléchir à une certaine innovation de la pédagogie et de la didactique de l'enseignement actuel du FLE. L'objectif est de rendre leur adaptation plus facile ou d'assurer la réussite de leur séjour.

Nos interrogations, notamment concernant le module universitaire (qui n'existe pas encore à Taïwan) nous poussent à penser à une nouvelle manière d'enseigner. Celui-ci, partant de l'observation, invite les étudiants à repérer et à analyser les principaux procédés de ces techniques universitaires, afin de s'exercer à des activités de simulation dans le but de les intérioriser. Ces étapes demanderont beaucoup plus d'heures de formation, et nous conseillons aux universités concernées, ayant un département de français, de pouvoir intégrer ce type de cours dans leur cursus. Effectivement, le nombre d'étudiants taiwanais des départements de français qui

participent chaque année à des programmes d'échange en France ou qui décident d'y poursuivre leurs études après avoir terminé leurs études à Taiwan est en pleine expansion. Une telle initiative aurait pour effet d'améliorer considérablement l'efficacité des échanges interuniversitaires franco-taiwanais.

Bibliographie

- Chen, Y-C. 2003. *L'enseignement du français langue étrangère à Taiwan : Analyse linguistique et praxéologique*. Thèse en Lettres, Louvain-La-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coulon, A., Paivandi, S. 2003. *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs. Rapport pour l'OVE (Observatoire de la vie étudiante)*. Paris : Université de Paris 8 : centre de recherches sur l'enseignement supérieur.
- Lee, H-I. 2016. *L'adaptation des étudiants en programme d'échange interuniversitaire franco-taiwanais : pourquoi et comment envisager un programme préparatoire de FLE à leur intention*. Thèse en Sciences du langage, Université Lyon II.
- Mangiante, J-M., Parpette, C. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, collection statistiques des pays : Taiwan 2013-2014, mise à jour: Novembre 2014. <http://www.campusfrance.org/fr/ressource/ta%C3%AFwan-2013-2014> [consultée le 13/ 03/2015].
- Parpette, C., Stauber, J. 2014. *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble : PUG.
- Szymankiewicz, C. (coord.) 2005. *Les conditions d'inscription et d'accueil des étudiants étrangers dans les universités*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et à la Recherche. n°2005-053 : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000725/0000.pdf> [consultée le 08/03/ 2015].

Notes

1. Selon le CECRL (2001).
2. Centre international d'études françaises < <http://cief.univ-lyon2.fr/spip.php?article552> >; [consultée le 06/06/2014].
3. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne < <http://www.ccf-sorbonne.fr/-Cours-de-francais-sur-objectif-.html?lang=fr> >; [consultée le 06/06/2014].
4. Centre Universitaire d'études françaises <http://www.cuef.fr/articles-1/26-3-francai-objectifuniversitaires/> ; [consultée le 06/06/2014].
5. Pour la commodité de la lecture, nous convenons d'adopter la notation suivante : enquête 2013 avant le départ, notée : E13I ; enquête 2013 durant le séjour, notée : E13II ; enquête 2014 avant le départ, notée : E14I ; enquête 2014 durant le séjour, notée : E14II ; l'individu est noté #.
6. Le lecteur intéressé est invité à lire l'annexe du chapitre dix de notre thèse : Lee, H-I. 2016. *L'adaptation des étudiants en programme d'échange interuniversitaire franco-taiwanais : pourquoi et comment envisager un programme préparatoire de FLE à leur intention*. Thèse en Sciences du langage, Université Lyon II.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 11 - 2016 p. 177-188

Enjeux des corpus oraux pour l'enseignement universitaire du français langue étrangère en Chine – L'exemple de la base de données CLAPI¹

XU Rixuan

Université des Langues étrangères de Dalian, Chine
rixuan@hotmail.com

ZHANG Chang

Université des Langues étrangères de Dalian, Chine
508190207@qq.com

Résumé

Dans le domaine de l'enseignement universitaire du français langue étrangère (FLE) en Chine, l'un des sujets d'étude qui, actuellement, suscite les discussions les plus vives tant en didactique qu'en méthodologie concerne le choix des supports pédagogiques le mieux adaptés aux besoins des étudiants chinois. Les corpus oraux permettraient de nouvelles pistes d'exploitations par les didacticiens et les enseignants en FLE. Avec une enquête d'entretiens auprès des professeurs de français de l'Université des Langues étrangères de Dalian, nous tentons donc d'analyser la pertinence et la possibilité de l'utilisation des documents authentiques de la base de données CLAPI (Corpus de Langues Parlées en Interaction) pour l'enseignement du FLE en Chine, ainsi que les avantages et les limites de ce nouvel outil dans leur usage pédagogique.

Mots-clés : enseignement du français langue étrangère (FLE), document authentique, corpus oral

探索口语语料库在中国大学对外法语教学中的应用——以CLAPI语料库为例

摘要：为促进中国学生的法语学习，法语界对教学资料的选择和使用的讨论层出不穷。作为真实语料的一种，口语语料库引起了许多教学法专家和法语教师的关注和探索。本文在语料库语言学的启发下，以CLAPI法语交际口语语料库为例，探讨真实语料和口语语料库在中国法语教学的价值。通过在大连外国语大学与法语教师进行的访谈调查，分析阐述CLAPI作为法语教学新工具呈现的优势与不足。

关键词：对外法语教学，真实语料，口语语料库

The research of oral corpus in teaching French as a foreign language in Chinese universities - A case analysis of the CLAPI

Abstract

In the circle of teaching French as a foreign language (FLE) in china, many discussions about the selection of teaching materials have been done thousands of times. As a kind of real oral documents, the oral corpus drew great attention by experts

and teachers as a new exploration in FLE. Inspired by corpus linguistics, this study attempted to explore the potential teaching value of authentic documents and oral corpus of the database CLAPI (corpus of spoken languages in interaction) in the teaching of FLE in china. Based on the interviews with French teachers of Dalian University of Foreign Languages, this study analyzed the advantages and limitations of this new education tool.

Keywords: teaching French as a foreign language (FLE), authentic document, oral corpus

Introduction

Dans le domaine de l'enseignement universitaire du français langue étrangère en Chine, la transition entre la méthode traditionnelle chinoise et les nouvelles approches occidentales suscite beaucoup de réflexions didactiques et de discussions. D'un côté, en Chine la méthode traditionnelle occupe toujours une place primordiale dans l'enseignement des langues, centré sur les manuels officiels et sur les connaissances académiques considérées comme la « culture savante » ; de l'autre côté, les besoins sociaux tournés vers l'économie et l'efficacité depuis ces vingt dernières années exigent un enseignement du français favorisant la compétence communicative interactionnelle. Ainsi, les enseignants tiennent à employer les nouvelles méthodes et les nouveaux supports pédagogiques qui pourraient permettre un enseignement adapté au contexte chinois. À ce titre, la base de données CLAPI (Corpus de Langues Parlées en Interaction) regroupant des corpus de documents oraux authentiques et interactionnels nous apparaît comme une bonne approche didactique du fait que, par rapport aux outils traditionnels d'enseignement du FLE, elle représente un outil original et nouveau qui pourrait améliorer l'enseignement universitaire du français en Chine et convaincre les enseignants de la possibilité d'introduire l'enseignement de l'oral de façon plus systématique. Nous pensons qu'une approche pédagogique de l'intégration des corpus authentiques dans l'apprentissage du FLE entraînera une nouvelle façon de découvrir les réalités de la langue française pour les apprenants. La réflexion et l'intégration des corpus oraux en interaction peuvent amener didacticiens et pédagogues à améliorer les pratiques actuelles et à les appliquer dans le domaine de l'enseignement du FLE : tel est du moins notre postulat.

1. Des documents authentiques au corpus dans l'enseignement du FLE

Que la méthode utilisée soit traditionnelle ou moderne, les supports pédagogiques sont une sorte de pont qui relie la théorie à la pratique puisqu'ils se présentent comme le reflet des principes de telle méthodologie et en même temps un outil

de mise en pratique. Nous présentons d'abord les matériaux pédagogiques qui sont couramment employés comme documents authentiques dans l'enseignement du FLE en Chine avant d'introduire les corpus oraux et leurs avantages dans l'optique d'un enseignement communicatif.

1.1 Le document authentique : notion, apports et limites

En 1970, le mot-clé « document authentique » est pour la première fois apparu dans le cadre de l'enseignement du FLE. S'opposant au « document fabriqué » ou *ad hoc* qui désigne les pièces créées pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant, le document authentique se rapporte à « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques » (Robert, 2008 :18). Il peut s'agir d'un article de journal, d'un extrait de film, d'une chanson, d'une page web, etc.

Considéré comme un véritable véhicule de la culture, témoignant des modes de vie et, évidemment, de la langue vivante, le document authentique permet de se figurer en quelque sorte la réalité du pays de la langue cible pour les apprenants. Il offre également un environnement linguistique pour ceux qui apprennent une langue étrangère de telle manière qu'ils puissent découvrir les usages de la langue et ainsi acquérir des savoirs et des savoir-faire d'ordre culturel. Dans l'enseignement du FLE, le document authentique trouve sa place dans la variabilité des situations d'apprentissage.

Personne ne nie le fait que le document authentique offre des avantages pour les enseignants autant que pour les apprenants : tout d'abord, «... en englobant des produits non scolaires, les supports authentiques impliquent une mise en scène des faits de culture qui fait gagner en véracité et en crédibilité. » (Morlat, 2009). En ce qui concerne les étudiants chinois qui, du fait de la distance géographique entre les pays francophones et la Chine, ont rarement la chance de vivre dans un environnement francophone, les documents authentiques leur permettent d'expérimenter en quelque sorte un contexte réel de la vie française. En ce qui concerne les enseignants, les documents authentiques, de par leur caractère innombrable, représentent une manne de ressources et de matériaux pour construire une séquence pédagogique pertinente et adaptée aux besoins et aux intérêts des apprenants. La communication interculturelle, expression aujourd'hui très en vogue, fait partie des apports possibles offerts par des documents authentiques, car ceux-ci ont pour fonction essentielle d'aider les étudiants chinois à dépasser les stéréotypes qu'ils peuvent s'être forgés notamment sur la France.

Nous avons réalisé en 2012 un questionnaire sur l'usage de la vidéo authentique² pour les étudiants chinois et les résultats révèlent que sur 41 étudiants interrogés, 26 (63.4 %) indiquent que l'image qu'ils avaient de la France ne correspondait pas à la vie réelle montrée par la vidéo. Pour les étudiants qui envisagent de partir en France, les documents authentiques servent donc de contact préalable avec la vie française, ce qui permet de diminuer l'écart interculturel en évitant *a priori* un trop grand choc entre ce qu'ils imaginaient et la réalité. Il faut cependant mettre en évidence les limites de ces supports authentiques. D'abord, par rapport à la question de la compétence langagière des apprenants, certains linguistes, comme Daniel Coste, considèrent que « les documents authentiques ne [peuvent] être utilisés qu'au niveau deux³», donc pour ceux qui sont au niveau un (c'est-à-dire les débutants), il est plus pertinent de fournir un matériel didactique conçu pour leur niveau plutôt que des documents authentiques qui seraient pour eux trop difficiles à maîtriser. D'autres chercheurs, comme Richard Duda (1973) par exemple, en proposent au contraire l'utilisation, car « même s'ils sont débutants, [il faut qu'ils] puissent commencer à s'adapter à cette confrontation, à cette manipulation du discours flou ». Autre aspect problématique : le problème de la décontextualisation et de l'authenticité lorsque les documents authentiques sont extraits de leur contexte d'utilisation « normale » afin d'être utilisés dans le but d'apprendre la langue française : « La situation pédagogique dans laquelle on les transpose est ainsi quelque peu *artificielle*, forçant de nombreux didacticiens à parler de *mise en scène* » (Morlat, 2009)

Outre les limites évoquées ci-dessus, nous tenons à signaler que l'utilisation des documents authentiques rencontre d'autres freins dans le contexte chinois. En effet, malgré l'enthousiasme envers l'évolution des méthodes pédagogiques, l'enseignement du français se déroule encore d'une manière très structurée, en suivant strictement les programmes prescrits par les manuels : de ce fait l'intégration des documents authentiques, considérés comme supports « subsidiaires » par rapport aux manuels recommandés, dépend largement du choix de l'enseignant. Cependant, cette place « secondaire » accordée aux documents authentiques nous semble également être bénéfique : sans contrainte de programmes imposés, l'enseignant peut enfin s'engager librement dans son propre enseignement, que ce soit pour l'écrit ou pour l'oral, en adaptant les supports et les méthodes aux besoins de ses apprenants.

1.2 Les corpus oraux en tant que documents authentiques

La linguistique de corpus en tant que domaine d'étude spécifique apparaît dès la première moitié du XX^e siècle, mais ce n'est véritablement qu'avec l'apparition de

l'informatique que celle-ci a pris son essor. Un corpus est alors défini comme « une collection de textes assumée d'être représentatifs d'une langue, dialecte donnés ou d'autres sous-ensembles qui s'emploient à une analyse linguistique » (Partington, 1996 :2). En France, la naissance de la linguistique de corpus est liée aux études linguistiques ; elle s'intéresse aux textes réels, autrement dit aux documents authentiques produits spontanément par les locuteurs dans le but de communiquer. À l'instar des études réalisées en Grande-Bretagne ou aux États-Unis, des travaux sur les corpus du français parlé sont mis en œuvre en France. Les corpus oraux sont ainsi conçus comme des ensembles de documents authentiques tirés des pratiques orales, entraînant de ce fait, pour les didacticiens et les enseignants en FLE une façon nouvelle de concevoir leurs séquences pédagogiques.

Actuellement, certains projets existants ont pour but d'adapter des corpus du français parlé aux usages didactiques du FLE, comme la plate-forme du Corpus de Langues Parlées en Interaction (CLAPI), réalisée par le laboratoire de l'ICAR à Lyon. Les exploitations des corpus oraux depuis ces dernières années font apparaître de nouveaux domaines d'études ; chacun d'entre eux se penche sur un objectif d'étude spécial (étude de la variation, étude des interactions, étude phonologique, lexicale et syntaxique, etc.) et par corrélation les notions, les méthodes de traitement des données et les méthodes d'analyse se trouvent ainsi enrichies.

Malgré la variété de ces études sur les corpus oraux, la place qui leur est accordée en France n'a encore rien d'évident : « Il n'existe pas un très gros corpus de français parlé et, en particulier, il n'y a pas eu en France de volonté institutionnelle qui aurait conduit à la constitution d'un grand corpus oral [...] de plus, peu de documents (sonores ou écrits) sont téléchargeables directement. » (Cappeau et Gadet, 2007). Force est de constater que, malgré le grand intérêt et l'insistance de certains didacticiens pour les études de corpus en langue française, peu nombreuses sont les exploitations portant sur l'enseignement du français intégrant des documents authentiques, et encore moins nombreuses sont celles portant sur la construction de corpus sino-français. Mais dans la mesure où le corpus oral confronte les apprenants au français dans ses variétés quotidiennes, et dans la mesure également où il permet d'améliorer la compétence interculturelle, il nous semble pertinent de l'introduire dans le champ de l'enseignement du FLE en Chine.

1.3 CLAPI, ressources de l'oral spontané pour l'enseignement du FLE

En considérant les dimensions linguistique, culturelle et communicative d'un document authentique sonore, deux types de supports se distinguent aujourd'hui (Cuq et Graca, 2005 : 435) : d'une part, « l'oral spontané » qui comprend

conversations à vif, débats ou échanges quotidiens et d'autre part, « l'écrit oralisé » comme les reportages, chansons, informations radiophoniques ou télévisées. En ce qui concerne les supports pédagogiques en FLE exploités en Chine, c'est ce deuxième type de matériel qui est le plus largement utilisé en classe. En revanche, faute de ressources ou d'autorisations, « l'oral spontané » apparaît moins souvent dans l'enseignement. Pourtant, il est à noter que, même si les deux se définissent comme des documents authentiques, le premier type, grâce à sa spontanéité et à son interactivité, nous apparaît plus « authentique », au niveau justement d'une recherche de faits de communication, alors que le deuxième document, malgré sa finalité non pédagogique, a déjà plus ou moins subi un travail d'adaptation ou de rédaction, voire de « mise en scène ». À ce titre, il nous paraît nécessaire de trouver des corpus oraux portant en eux le langage spontané au service de l'enseignement du FLE en Chine. Depuis 2010, la base de données CLAPI cherche à favoriser l'enseignement du FLE grâce aux corpus de « l'oral spontané ». Mais cette base a un prédécesseur en la matière : en effet le Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, représentations), institut mixte de recherches rattaché à l'Université Lyon 2 et à l'ENS de Lyon, a réalisé depuis les années 1975 de nombreux corpus audio et audio-visuels naturels, mais aussi expérimentaux dans un contexte institutionnel. Ce sont ces corpus qui constituent aujourd'hui le fondement de la base CLAPI.

La plate-forme CLAPI se caractérise par un environnement de stockage et d'analyse de corpus d'interactions enregistrés en situation authentique. En 2016, elle comporte une quarantaine de corpus oraux inventoriés, soit 61 heures d'enregistrements audio ou vidéo interrogeables par requête de mots-clés, ainsi que 44 heures d'enregistrement téléchargeables et 140 transcriptions.

Les enregistrements de la base CLAPI sont réunis en fonction de situations « naturelles », c'est-à-dire d'interactions authentiques ; elles ne sont ni jouées, ni provoquées, comprennent des conversations ordinaires en famille ou entre amis, des conversations institutionnelles (service public), commerciales, didactiques (l'université ou l'enseignement secondaire), médicales, etc. L'objectif de CLAPI consiste non seulement à constituer une base de données de corpus interactionnels, mais aussi à permettre un traitement unifié et à faciliter leur diffusion, autrement dit une analyse outillée. Afin d'atteindre ces objectifs, chaque enregistrement hébergé sur CLAPI comprend plusieurs informations. En premier lieu, des données primaires comme les descripteurs qui permettent son identification, par exemple : type d'enregistrement (audio ou vidéo), situation de communication, durée de l'enregistrement, etc. ; en deuxième lieu, il s'agit des données secondaires qui complètent les précédentes en fournissant les transcriptions et conventions de

transcriptions des corpus oraux. Et, pour finir, chaque corpus s'accompagne de documents annexes assurant son droit d'usage et de diffusion, ainsi que les autorisations d'enregistrement et de diffusion signées par les interactants.

2. Intégration des documents authentiques de CLAPI dans l'enseignement du français.

En détaillant la base de donnée CLAPI et son usage potentiel pour l'enseignement du FLE, nous allons analyser les enjeux et les obstacles de l'exploitation de CLAPI en Chine, à partir des résultats d'entretiens réalisés auprès des professeurs de l'Université des Langues Étrangères de Dalian.

2.1 Diverses situations d'interaction dans CLAPI

Dans la base de données, CLAPI héberge une diversité de situations d'interaction authentiques, notamment les situations suivantes⁴: des interactions privées (repas, offrir à boire, visite) ; des interactions de commerce (boulangerie, bureau de poste) ; des interactions de service (bureau de poste, tabac-presse) ; des interactions de travail (réunions) ; des interactions téléphoniques (cours, fêtes) ; des interactions en institution (chez le notaire).

D'après les résultats du questionnaire réalisé auprès des étudiants chinois précédemment mentionné, ceux-ci s'intéressent aux vidéos qui représentent ce qu'ils n'arrivent pas à voir en Chine. Ils sont particulièrement sensibles à la découverte de la réalité de la vie française par rapport à ce qu'ils en connaissent. Alors qu'en Chine, et nous tenons à le rappeler, il est rare de trouver des documents authentiques présentant des situations orales spontanées qui permettent aux étudiants d'accéder à une meilleure connaissance des interactions privées françaises dans l'enseignement du FLE, il apparaît logique que les situations favorisant l'interaction quotidienne et la communication interculturelle, proposées par la base de données CLAPI, constituent, *a priori*, un choix naturel pour une équipe de recherche sur les usages pédagogiques en FLE en Chine.

2.2 Les transcriptions des corpus

Afin d'en favoriser l'accessibilité et d'en assurer la précision, ICAR a mis en place, pour les documents vidéos, une convention sur les modes de transcription. Pour notre étude de cas, nous avons respecté cette convention. Une convention multimodale a aussi été conçue pour la transcription des gestes, des regards et des

est important de noter que dans la vie courante des Français, « ouais » est tout aussi fréquent que « oui », notamment entre amis et en famille et qu'on entend très souvent le mot « merde » dans la rue ou dans une conversation familiale.

Un autre exemple : « [bon] bah écoute j` te dérange pas plus alors\ ». Nous constatons qu'apparaît la chute du « ne » dans la phrase négative : un phénomène très courant en français oral mais formellement interdit à l'écrit. Cela permet, de plus, aux apprenants chinois de se sensibiliser avec la langue française parlée grâce à la notation de l'élision du son [ə] et de l'intonation des participants, comme ici avec le mot « bah » qui est rarement introduit dans les documents fabriqués.

En un mot, la transcription conventionnelle de CLAPI propose une nouvelle approche du français oral caractérisée par son authenticité. En revanche, nous tenons à rappeler, dans l'optique de l'enseignement de langue, que les transcriptions semblent difficiles à utiliser par les enseignants, en raison de ces codes spéciaux ; en ce sens, il y aurait lieu de proposer des transcriptions simplifiées pour que le corps du texte soit plus clair et mieux exploitable.

2.3 Les usages potentiels des documents authentiques dans CLAPI

Il nous reste à explorer plus spécifiquement ce que peuvent être les usages pédagogiques potentiels de la base de données CLAPI dans l'enseignement du français en Chine. Pour ce faire, nous avons mis en place une série d'entretiens semi-dirigés afin de mener à bien cette exploration et de pouvoir en tirer des données qualitatives. Les entretiens ont été menés par l'auteur et réalisés avec l'aide de 8 autres professeurs de français de l'Université des Langues étrangères de Dalian qui, d'une part, ont offert leurs réflexions autour de la possible mise en pratique des enregistrements de CLAPI, et, d'autre part, ont proposé des suggestions quant à ce qui permettrait une bonne intégration des corpus CLAPI dans l'enseignement du français au sein des universités chinoises.

Le public cible

En ce qui concerne le niveau des étudiants, la plupart des enseignants estiment que les trois enregistrements retenus pour l'étude conviennent mieux aux étudiants de première année ou du début de la deuxième année, ce qui correspond aux niveaux A2 - B1 du CECR. Un professeur chinois répartit ainsi les documents choisis : « La vidéo de la *visite de l'appartement* convient aux étudiants de niveau A1 ; la vidéo du *repas entre les amis* à ceux du niveau A2 ; et le document audio sur *l'invitation à la Fête des Lumières* pour ceux de niveau A2 ou B1 ». En revanche, le seul

interviewé qui estime que ces documents sont utilisables pour tous les niveaux des apprenants est un professeur français ; il avance ceci : « *Quoi qu'il en soit, même pour les élèves qui parlent déjà très bien le français c'est toujours utile, parce que dans une conversation authentique il y a toujours quelque chose de nouveau à apprendre* ».

Cette différence peut s'expliquer avant tout comme une différence touchant à la conception propre que chaque professeur se fait de la langue à enseigner. L'idée profonde qui détermine chez les enseignants chinois l'image qu'ils se font de la langue française est que les actes de parole qui relèvent des aspects quotidiens (comme la salutation ou l'invitation), correspondent aux niveaux moins avancés par rapport aux aspects plus complexes de la langue formelle qu'on rencontre en littérature ou en politique, tandis que chez l'enseignant français, cette « hiérarchie » de la langue est en quelque sorte brisée : pour lui, un élève parlant et écrivant bien le français « savant » n'en maîtrise pas pour autant la dimension « authentique », quotidienne et familiale. Cette différence de traitement des langues recoupe exactement la distinction opérée entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche communicative.

Les avantages par rapport aux documents authentiques « traditionnels »

Ce qui intéresse le plus les enseignants dans ces documents CLAPI, est non seulement leur aspect authentique par rapport aux documents pédagogiques fabriqués spécialement pour les étudiants chinois, mais aussi le fait qu'ils ne soient pas scénarisés comme peuvent l'être par exemple les extraits de films, les reportages, ou encore les chansons. Dans l'enseignement universitaire du français en Chine, ce qui manque le plus aux professeurs, ce sont les documents authentiques rapportant de vraies interactions spontanées ou naturelles susceptibles de compléter leurs matériaux pédagogiques.

Les obstacles à la mise en pratique des enregistrements dans l'enseignement

Cependant l'utilisation pratique de ces documents semble présenter quelques limites, et les professeurs interviewés ont soulevé le fait que certains aspects propres à ces documents peuvent en empêcher l'exploitation pour l'enseignement :

En premier lieu, nous avons expliqué précédemment que l'enseignement du français en Chine privilégie principalement la langue écrite, celle qui est bien constituée en vertu des règles grammaticales et qui représente la langue normative. En conséquent, il est normal qu'en ce qui concerne le français oral spontané, les enseignants interviewés considèrent l'arbitraire de l'oral comme relevant de l'ordre

des « fautes » linguistiques. D'après eux, ces « fautes » produites par des interlocuteurs dans les enregistrements sont à la fois gênantes et stimulantes pour nos étudiants, car d'un côté, nous craignons que ces fautes ne gênent l'acquisition d'un français correct surtout pour les apprenants qui effectuent un auto-apprentissage ; et d'autre part, une conversation spontanée qui serait parfaitement construite sans écarts par rapport aux normes écrites ne serait pas idéale pour l'enseignement, car ces écarts peuvent également être utilisés comme phénomènes à analyser pour les apprenants. De cette manière, les enseignants devraient se montrer très soucieux de prévenir d'éventuels risques de « fautes » linguistiques dans les vidéos, mais en même temps d'en profiter. Cela implique que les professeurs devraient consacrer un temps considérable à préparer ces cours. Le travail à fournir serait trop conséquent pour eux, malgré le grand intérêt que représentent ces documents, sachant que les enseignants de français en Chine, qu'ils préfèrent les documents fabriqués ou les documents authentiques, sont avant tout tenus de finir l'enseignement des programmes prescrits.

Le second obstacle réside dans le décalage entre la grande vitesse de parole et la simplicité du vocabulaire, c'est-à-dire qu'« on parle trop vite mais avec des mots très simples ». Comme ces documents seraient utilisés pour des débutants, de par les situations d'interaction qu'ils représentent, les professeurs ont peur que leurs élèves n'arrivent pas à les comprendre. Il en est de même pour les niveaux plus avancés (B2-C1) : ils ne comprennent pas toutes les phrases prononcées par les interlocuteurs, tandis qu'en regardant les transcriptions des enregistrements, ils s'aperçoivent qu'ils connaissent presque tous les mots utilisés. Dans ce cas-là, cet écart risque de détruire petit à petit la confiance des apprenants en leurs capacités, notamment en ce qui concerne la production orale.

Conclusion

Après avoir évoqué les enjeux de l'introduction de la base de données CLAPI dans l'enseignement du français en Chine, et les obstacles rencontrés, nous tenons à rappeler qu'en raison de l'omniprésence de la méthode traditionnelle et de la culture d'apprentissage des étudiants chinois, il ne serait pas judicieux d'exploiter CLAPI à des fins pédagogiques sans respecter le contexte chinois. Malgré l'intérêt des enseignants, la demande d'innovations méthodologiques et les avantages de l'authenticité et de l'interactivité des documents dans les corpus de la base, force est de constater qu'en milieu universitaire, les enseignants ainsi que les apprenants ne sont pas véritablement prêts à passer à un enseignement communicatif et fonctionnel du FLE. Par conséquent, la réadaptation et l'application des corpus CLAPI doivent être menées d'une manière rigoureuse, soucieuse de prendre en

compte la culture chinoise de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est indéniable que la méthode traditionnelle chinoise du FLE comporte des aspects positifs, mais lors de sa conception « ... elle ne devait pas satisfaire les besoins de communication quotidienne, ordinaire » (Wang, 2005 :260). Dans le but de doter les étudiants d'une compétence communicative, la base CLAPI, en tant que matériel particulier et potentiel, pourrait largement s'intégrer à l'enseignement en Chine en prenant en compte les trois termes suivants au cours de la réadaptation : facilitation, didactisation et contextualisation.

Bibliographie

- Cappeau, P. et Gadet, F. 2007. « Où en sont les corpus sur les français parlés ? » *Revue française de Linguistique Appliquée*, 12, 129-133.
- Cuq J., Gruca I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Duda, R., Laurence, J-P. et Remy, S. 1973. « L'exploitation didactique de documents authentiques ». *Mélange pédagogique*, 1-20.
- Laks, B. 2010. « La linguistique des usages : de l'exemplum au datum ». In Paul C., Hélène C. et Freiderikos V. (dir). *L'exemple et le corpus, quel statut ?* Rennes : PUR.
- Morlat, J.-M. 2009. « La problématique du document authentique dans le cadre du programme de langue B du Baccalauréat International ». consulté le 3mars sur le site de EudFLE.net : <http://www.edufle.net/La-problematique-du-document.html>
- Partington, A. 1996. *Patterns and Meanings, Using Corpora for English Language Research and Teaching*. The Netherlands : John Benjamins B.V..
- Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophirys. Collection *l'Essentiel français*.
- Table ronde : Faut-il amener les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? *Mélange CRAPEL*. 31, 274.
- Wang, M.L. 2005. *L'enseignement universitaire du français en Chine : permanences et (r) évolution*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon2, France.

Notes

1. Cette recherche fait partie du projet de 2016 ben ke jiao xue gai ge yu zhi liang gong cheng jian she xiang mu, jiao wu (2016) hao.
2. Il s'agit d'une vidéo du repas entre les amis français, enregistrée par le groupe de CLAPI (Corpus de langues parlées) à l'ENS Lyon.
3. L'extrait de la table ronde : Faut-il amener les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? *Mélange CRAPEL* n°31, 274 http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16_table_ronde.pdf
4. Proposé par Emilie Jouin-Chardon dans la journée d'étude : Base de données de langue parlée en interaction et enseignement des langues, 11-12 Octobre 2012. Mis en ligne sur http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/documents/workshop_CLAPI_2012/Intervention_pistes_EJ.pdf
5. Expliqué dans le site officiel de CORINE : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm



De l'approche communicative à une approche cognitive

YING Xiaohua

Université Jiangnan, Chine

christineying@sina.com

Résumé

Avec l'apparition de l'approche communicative, la centration de l'enseignement/apprentissage des langues se déplace de l'objet-langue aux pratiques de l'objet-langue, ce qui marque un tournant épistémologique dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues. En tant que successeur de l'approche communicative, la perspective actionnelle souligne, de plus, une activité pédagogique guidée par la tâche, ce qui la dote d'une dimension cognitive plus saillante. Une approche cognitive qui se focalise sur la résolution de problèmes et qui tient compte au plus près du processus d'apprentissage de l'apprenant a vu ainsi le jour récemment et indique une nouvelle perspective aux méthodologies de l'enseignement des langues.

Mots-clés : approche communicative, perspective actionnelle, approche cognitive

从交际教学法到认知教学法

提要：交际教学法的出现使外语教学的重心从语言本身转向语言实践，标志着外语教学朝认知方向发生重大转变；作为交际教学法的继承者，行为导向教学法强调任务的导向功能，为外语教学又增添了一份认知色彩。目前，一种主张以解决问题为中心，充分考虑学习者学习过程的认知教学法出现在外语教学领域，并为外语教学勾勒出新的前景。

关键词：交际教学法；行为导向教学法；认知教学法

From the Communicative Approach to an Cognitive Approach

Abstract

With the appearance of communicative approach, the centre of language teaching/learning shifts from object-language to practices of object-language, which marks an epistemological turning in the history of language teaching/learning. As the successor of communicative approach, the action-oriented approach emphasizes, in addition, a pedagogical activity guided by the task, which endows this approach with a salient cognitive dimension. A cognitive approach which focalizes on the problem solving and plays close attention to students' learning process has emerged therefore recently and points out a new prospect of language teaching methodologies.

Keywords: communicative approach, action-oriented approach, cognitive approach

Introduction

L'histoire de la didactique des langues après la Seconde Guerre Mondiale peut se diviser en trois grandes phases. La première phase se situe *grosso modo* entre 1945-1973, dominée par la méthode audio-orale dans les pays anglo-américains et par la méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuel) en Europe. Ces deux méthodologies trouvant leur toile de fond dans la psychologie behavioriste et la linguistique structurale, se caractérisent par une centration sur la langue elle-même. La deuxième phase débute en 1973 pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère et commence 5 ans plus tard dans les milieux du FLE. C'est la phase de l'approche communicative qui alors occupe le devant de la scène de la didactique des langues jusqu'en 1990. On y constate une centration sur la communication comme système d'interactions interpersonnelles, mais aussi un grand intérêt pour les « documents authentiques ». De 1990 jusqu'à aujourd'hui, c'est une troisième phase où on voit une évolution vers le *task based learning* et une perspective actionnelle popularisée par le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*). La centration de l'enseignement/apprentissage se déplace sur la tâche à accomplir et sur l'action.

Néanmoins, « ...selon beaucoup d'experts, tels que J. C. Beacco, la perspective actionnelle n'est qu'un simple prolongement de l'approche communicative » (Ying, 2016 : 230) : « Rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative des enseignements des langues, dont le CECR recueille directement l'héritage » (Beacco, 2008 : 34). De plus, l'importance de l'action (rendre l'apprenant actif) dans l'apprentissage est connue depuis longtemps, elle a même été explicitement présentée dans la méthode active des années 1920. Aussi la perspective actionnelle n'est-elle qu'un simple prolongement de l'approche communicative ou même un retour en arrière ? Sur quel point commun s'articulent les méthodologies après la méthode audio-orale et le SGAV ? Vers où la didactique des langues se dirige-t-elle ? Quel débouché en attendre ? L'article ne cherche pas d'abord à répondre à ces questions, mais à faire le lien entre les approches communicatives, la perspective actionnelle et « l'approche cognitive » pour montrer la pertinence de cette dernière qui apporte ce qui manque dans les deux autres : une prise en compte centrale de la dimension cognitive de l'apprentissage.

1. De l'approche communicative à la perspective actionnelle

A l'arrivée de l'approche communicative, la didactique des langues voit un tournant dans son histoire. Une rupture épistémologique se fait entre les méthodologies d'avant et celles d'après. Au lieu de se focaliser sur l'objet-langue, on s'intéresse désormais aux pratiques de l'objet-langue. La compétence linguistique

reste toujours importante dans l'enseignement/apprentissage des langues, mais ne constitue plus le seul objectif, trois autres compétences - compétences socio-linguistique, discursive et stratégique - s'y ajoutent pour former la compétence communicative, sous l'influence de la théorie des actes de langage en linguistique pragmatique.

On constate que dans l'approche communicative, d'une part, l'apprenant est mis au coeur des activités d'enseignement/apprentissage, bien que cette centration sur l'apprenant ne s'applique pas jusqu'au bout dans toutes les activités pédagogiques (Ying, 2016 : 244). « Il est certain, en effet, que l'apprenant a été placé au centre du processus pédagogique, mais il l'a été en tant que sujet de la communication, non pas en tant que sujet du processus de communication » (Bange et al., 2005 : 167). D'autre part, l'interaction devient le moyen privilégié des apprentissages linguistiques. On s'attend à une « participation active des apprenants dans le processus dynamique et interactif de la communication » (Savignon, 1990 : 37). Les jeux de rôle et les simulations s'appuyant sur les interactions apprenants-apprenants, deviennent ainsi les exercices favoris, car ils permettent à l'apprenant de créer des dialogues appropriés « aux situations de communication, selon des normes partagées, mais aussi selon les finalités et les circonstances spécifiques d'un échange » (Beacco, 2007 : 57). Ces dialogues créatifs sont bien différents des dialogues appris dans le SGAV.

L'approche communicative a bien une dimension cognitive, mais cette dimension cognitive n'est pas aussi accentuée et valorisée que la dimension sociale. La communication est seulement regardée comme un instrument d'action humaine, mais pas en elle-même comme une action, autrement dit, l'action est mise à l'extérieur de la parole, ce qui empêche de penser correctement l'apprentissage.

Néanmoins il est incontestable que le privilège accordé à l'interaction dans l'apprentissage des langues est la contribution la plus importante donnée par l'approche communicative à la didactique des langues (Cf. Ying, 2016 : 232-233). Elle est donc un héritage pour toutes les méthodologies de l'enseignement des langues qui lui succèdent. C'est à l'apparition de la perspective actionnelle que la didactique de la langue a effectué un pas gigantesque vers la cognition. La perspective actionnelle qui a vu le jour dans les années 1990 a été revalorisée par le CECR en 2001 :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECR, 2001 : 15).

La notion d'*action* constitue sans aucun doute une clé pour appréhender cette perspective. Comme son nom l'indique, la perspective actionnelle est tout d'abord une approche qui mène des réflexions sur l'action et qui vise à engager les apprenants dans l'action. Ainsi, à la différence de l'approche communicative, la perspective actionnelle inscrit l'acte de parole dans le cadre d'actions (Bourguignon, 2010 : 16) et associe l'interaction et l'action en mettant la première au service de la seconde.

Néanmoins, le principe d'action ou l'idée de mettre l'interaction au service de l'action existe depuis longtemps en didactique. Dans les méthodes actives qui datent des années 1920, on trouve déjà cette idée. Et Piaget, dans *Psychologie et pédagogie*, promeut les méthodes actives en disant que : *...les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais en un sens beaucoup plus profond qui est celui de l'assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action* (Piaget, 1969 :48).

De plus, dans « la pédagogie de la faute » de Lamy (1976), on trouve aussi cette idée de la reformulation par l'interaction. Face à des « fautes » que les exercices habituels, de type structural par exemple, n'arrivent pas à corriger, Lamy propose une série de procédures pédagogiques en invitant les apprenants à s'engager dans l'action reformulante entre eux ou entre l'enseignant et eux afin d'identifier, de corriger, de reformuler, de justifier les erreurs et d'aboutir à une remédiation aux erreurs.

L'approche par compétences de Beacco prolonge ce recours aux interactions enseignant-apprenants et surtout aux interactions apprenants-apprenants. Elle met en cause la forme faible (*négociation, principe de coopération*) de la dimension interactionnelle figurée dans la définition de l'interaction du CECR et critique ce dernier de ne pas avoir mis en relief le caractère co-construit de l'échange (Beacco, 2007 : 124). Beacco (2007 : 136-137) propose un élargissement des genres des interactions orales du CECR et une hiérarchie dans les interactions langagières, du niveau inférieur au supérieur. Une méthodologie pour l'enseignement de l'interaction voit même le jour. Se considérant comme la *version haute* ou le successeur de l'approche communicative, l'approche par compétence réhabilite son prédécesseur en le différenciant de l'approche globaliste à dimension communicative^p et développe la compétence à communiquer langagièrement proposée par le CECR. Si elle a poussé l'approche communicative vers une approche plus attachée à la communication ou à l'interaction, il est dommage qu'elle ne l'ait pas fait avancer dans la direction de la cognition.

Le CECR n'attache pas que l'interaction à l'action, il propose aussi une alliance entre l'interaction et les scénarios ou les scripts : *La compétence pragmatique*

recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. (CECR, 2001 : 18)

Cette alliance devient le point fort du CECR, car la notion de script provenant de la recherche sur l'intelligence artificielle, « décrit des situations marquées par des enchaînements mémorisés qui nous permettent de nous comporter adéquatement et d'effectuer des inférences correctes^a ». En greffant cette notion sur l'acte de langage (dit souvent l'*acte e de parole* dans l'enseignement/apprentissage des langues), le CECR propose des séquences d'actes de langage qui sont égales à des scénarios interactionnels. Ce type de scénario ou schéma interactionnel diminue le coût cognitif de l'apprentissage et laisse l'apprenant plus « libre de faire face à d'autres aspects de la performance ... et peut aussi l'aider dans son anticipation du contenu et de l'organisation du texte » (CECR, 2001 : 123).

Un autre point fort du CECR ou de la perspective actionnelle s'explique par la notion de *tâche* dans le sens de *tâche à accomplir* ou *tâche finalisée*. Elle associe la perspective actionnelle et le *task-based learning*, une méthode d'enseignement/apprentissage anglo-saxonne qui jouit d'une grande popularité grâce aux travaux de Rod Ellis (2003) et David Nuan (2004). Cette notion est considérée par Claude Springer (2009 : 28) comme « la pierre philosophale du CECR, la clé permettant de transformer l'approche communicative en une matière plus noble et riche d'espoir pédagogique ». Le CECR (2001 : 16) la précise ainsi : « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». De cette façon, l'apprenant n'est plus considéré comme un simple utilisateur de la langue cible pour communiquer, mais comme un acteur social qui connaît sa mission et son objectif et qui mobilise ses connaissances et capacités afin d'accomplir sa tâche. Il devient à la fois actif, prévoyant et s'inscrit dans une stratégie. C'est la raison pour laquelle, par rapport aux approches précédentes, la perspective actionnelle avance d'un grand pas vers une pédagogie à orientation cognitive.

Nous voulons aussi signaler qu'à la compétence communicative de l'approche communicative, le CECR ajoute les compétences générales qui comprennent, à part le savoir et le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Ces deux derniers correspondent aux connaissances et habiletés métacognitives préconisées par les psychologues cognitifs, tels que John H. Flavell (1985) et S. R. Yussen (1985). Et la conscience de la langue faisant partie du savoir-apprendre évoqué explicitement dans le CECR, renvoie, selon nous, à la conception de *language awareness* qui voit le jour dans les années 1980 (James □ Garrett, 1992). Tout cela dote la perspective actionnelle de la dimension saillante de la cognition.

Mais il est dommage que cette dimension ou orientation cognitive ne soit pas accentuée par le CECR. Elle est considérée plutôt comme un produit accessoire ou un « cadeau » inattendu de l'association de l'*action* et de l'*interaction*. Le CECR ou la perspective actionnelle ne met pas en relief le processus cognitif de l'apprentissage, bien que le style cognitif de l'apprenant, composante du savoir-être, soit évoqué d'une manière sobre dans le CECR.

2. Vers une approche cognitive

La formule « approche cognitive » a été premièrement utilisée par Daniel Gaonac'h dans le titre d'un numéro spécial du *Français dans le monde* en 1990 : « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive ». Puis, la notion « didactique à orientation cognitive » qui fait suite à « travail cognitif » ou « mécanisme cognitif » utilisée par Henri Portine dès 1997 est apparue explicitement dans son article publié en 1999 dans la revue *Spirale* (Ying, 2016 : 231).

Si dans la conception des cursus de formation, chaque nouvelle centration tend à chasser la ou les précédentes, cette succession radicale ne s'impose pas dans les théories ou pratiques de l'enseignement. D'après Henri Portine, le croisement de la perspective actionnelle et du *task-based learning* débouche sur une perspective cognitive qui se greffe sur l'approche communicative, mais qui la déborde largement¹.

En fait, nous pouvons dégager trois sens de la notion de « méthodologie communicative » : 1). pour apprendre, il faut communiquer ; 2). l'interpsychique précède l'intrapsychique (conformément à la théorie de Vygotski) ; 3). la communication, pour apprendre, s'appuie toujours sur des actions, de la socialisation et des opérations mentales.

Dans le sens 1, nous insistons sur l'interaction qui constitue un point commun entre l'approche communicative et l'approche cognitive. L'apprentissage de la langue nécessite une interaction verbale et non verbale entre les interlocuteurs. Un apprentissage autodidacte et dépourvu d'interaction ne convient pas à l'apprentissage des langues, car la langue est un outil de communication et maîtriser une langue signifie savoir comment communiquer avec les autres en utilisant cette langue.

Dans le sens 2, on considère qu'il faut d'abord des interactions entre les apprenants, puis que ces interactions permettent à l'apprenant de travailler mentalement pour conceptualiser ce qui a été pratiqué. Seulement à condition que cette conceptualisation se réalise réellement, l'approche communicative peut se doter

d'une dimension cognitive. Néanmoins, l'approche communicative ne met pas en relief cette conceptualisation.

Dans le sens 3, l'approche communicative et l'approche cognitive se rejoignent. Mais en réalité, cette conjonction était peu suivie jusqu'en 1990. Les processus cognitifs ne sont pas pris en compte dans l'approche communicative, c'est pourquoi Pierre Bange souligne qu' « il faut, en introduisant la compétence de communication comme but de l'apprentissage, prendre en compte une autre dimension de cette compétence que la seule dimension sociale, sa dimension cognitive » (Bange et al., 2005 : 168).

Mais qu'est-ce que le processus cognitif ? Daniel Gaonac'h (1990 : 4) le précise ainsi dans l'introduction d'« Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive » : « ce qu'on désigne par processus cognitif correspond à l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée ». De ce point de vue, on remarque la proximité entre l'approche cognitive et la perspective actionnelle et on voit aussi que les apprentissages linguistiques sont considérés explicitement comme des apprentissages qui doivent prendre en compte le processus cognitif. Pour souligner son trait cognitif et pour la distinguer de la perspective actionnelle, Henri Portine définit l'approche cognitive comme une didactique des langues qui « tient compte au plus près du processus d'apprentissage et qui est centrée sur la résolution de problèmes² ».

Deux principes sont saillants dans cette définition : l'apprentissage des langues doit être guidé par la résolution de problèmes, autrement dit, les tâches à accomplir doivent impliquer des problèmes ; des paramètres relevant de la psychologie cognitive doivent être pris en compte dans cette approche.

Le premier principe est compatible avec le *task-based learning* notamment prôné par Rod Ellis (2003). C'est la tâche ou le problème à résoudre qui déclenche l'apprentissage et qui en devient par conséquent le moteur. C'est la tâche qui permet de mettre l'action et l'apprenant au coeur des processus d'apprentissage. Il est à noter que dans l'approche communicative, « l'apprenant a été placé au centre du processus pédagogique, mais il l'a été en tant que sujet de la communication, non pas en tant que sujet du processus d'apprentissage » (Bange et al., 2005 : 4). Le principe de la résolution de problèmes remédie à cette situation, car en accomplissant la tâche, l'apprenant devient aussi le sujet du processus d'apprentissage.

Une approche cognitive doit prendre en compte du processus d'apprentissage dans la conception ou la gestion des activités pédagogiques. D'après les chercheurs, tels que Anne Reboul (2007), un apprentissage se divise *grosso modo* en trois grandes phases : perception - discrimination - catégorisation ou conceptualisation. La mise

en oeuvre de chaque phase demande des capacités ou habiletés correspondantes. Les habiletés perceptives déclenchent la perception ; les habiletés attentionnelles permettent la réalisation de la discrimination et les capacités de catégorisation et de conceptualisation renvoient à des facultés cognitives appartenant exclusivement aux êtres humains.

L'apprentissage des langues suit aussi ces trois paliers dont le troisième est le plus difficile à atteindre. L'accès au troisième palier devient le critère important pour évaluer l'accomplissement du processus d'apprentissage. Seulement à ce niveau, le savoir déclaratif est intériorisé, ce qui permet une ré-identification du savoir concerné et une réutilisation adéquate de ce savoir dans la réception et la production ultérieures. Et seulement à ce niveau, le savoir-faire linguistique est conceptualisé sous forme des scénarios ou scripts des actes de langage dans l'esprit de l'apprenant, ce qui permet à l'apprenant d'affronter des tâches langagières analogues dans le futur. Ainsi, une approche cognitive doit réussir à activer les trois paliers d'apprentissage consécutivement et viser à aider l'apprenant à conceptualiser les savoirs.

En guise de conclusion

Bref, une « approche cognitive » en didactique des langues doit pousser l'approche communicative vers la cognition en articulant communication et action (surtout action langagière ou discursive), en mobilisant les compétences générales, les compétences à communiquer langagièrement, ainsi que les habiletés cognitives (habiletés perceptives, attentionnelles et conceptuelles) de l'apprenant afin de résoudre des problèmes ou d'accomplir des tâches. Ce n'est pas « une approche éclectique qui mélangerait simplement des approches précédentes » (Ying, 2016 : 251), mais une approche qui hérite des points forts des théories des actes de langage (aspect communicatif des apprentissages langagiers) et de ceux des théories de l'activité (aspect actionnel des apprentissages langagiers) et qui prend en considération le processus cognitif de l'apprentissage des langues en profitant des fruits de la recherche de la psychologie cognitive et de la linguistique cognitive.

Nous voulons enfin signaler que dans une approche cognitive, l'enseignant n'est pas qu'un simple concepteur de tâche ni qu'un évaluateur des compétences de l'apprenant, il est aussi, et surtout, un guide (qui donne des consignes afin de guider l'apprenant vers la conceptualisation des savoirs), un accompagnateur (qui s'engage dans le processus d'apprentissage de l'apprenant par les interactions, autrement dit, il ne laisse pas l'apprenant se débrouiller tout seul dans la réalisation des tâches) et un tuteur (qui donne de l'étayage à l'apprenant pour que ce

dernier résolve le problème, conceptualise les connaissances et atteigne sa « zone proximale de développement »⁵). Si le CECR a souligné le rôle d'acteur social et d'usager de l'apprenant, il n'a rien décrit sur le rôle de l'enseignant, c'est pourquoi nous tenons à en faire une brève description dans cette approche.

Bibliographie

- Bange, P. et al. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J. C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J. C. 2008. « Tâches ou compétences ? ». *Le français dans le monde*, n° 357, p. 33-35.
- Bourguignon, C. 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL Clé et conseils*. Paris : Delagrave.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. 1985. Développement métacognitif. In : *Psychologie développementale, problèmes et réalités*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.
- Gaonac'h, D. (coord.) 1990. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette (*Le français dans le monde : Recherches et applications*).
- James, C., Garrett, P. 1992. *Language Awareness in the Classroom*. London : Longman.
- Lamy, A. 1976. « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité ». *Études de linguistique appliquée*, n° 22, p. 118-127.
- Nuan, D. 2004. *Task-Based Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Portine, H. 1999. « Didactique de la grammaire : Vers une nouvelle ENKUKLIOS PAIDEIA* ? ». *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 23, p. 5-17.
- Reboul, A. 2007. *Langue et cognition humaine*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Savignon, S. J. 1990. « Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative ». *Études de linguistique appliquée : Panorama de la didactique des langues étrangères/secondes aux Etats-Unis*, nouvelle série 77, p. 29-43.
- Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Le français dans le monde n° 45 : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches*, p. 25-34.
- Vygotsky, Lev. 1997. *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève, Paris, La Dispute/ SNEDIT.
- Ying, Xiaohua, 2016. « Introduction d'une approche cognitive en didactique des langues », *Pensées vives, spécial Chine n°1 : Visions de l'espace : regards croisés*, p. 227-251.
- Yussen, S.R. 1985. The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. In : *Metacognition, Cognition and Human Performance, vol. 1 : Theoretical perspectives*. New York : Academic Press. p. 253-283.

Notes

1. Selon Beacco (2007 : 69), la méthodologie globaliste à dimension communicative est *une méthodologie qui demeure fondamentalement globaliste, mais qui est imprégnée par une interprétation lâche de la méthodologie communicative*.

2. Citation provenant d'une communication personnelle de Henri Portine.
3. Opinion de Henri Portine qui s'est nettement exprimée lors de mes discussions avec lui.
4. Définition donnée par Henri Portine dans ses communications personnelles.
5. Elle désigne « le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul, mais en collaboration » (Vygotsky, 1997 : 445) avec un adulte. Dans l'apprentissage linguistique, cette zone renvoie aux connaissances nouvelles pas encore intériorisées par l'apprenant.

Synergies Chine n°11 / 2016



Varia





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Apprendre avec plaisir et le plaisir de l'apprentissage¹

PU Zhihong

Université Sun Yat-sen, Chine
puzhihong@hotmail.com

XU Rixuan

Université Sun Yat-sen, Chine
rixuan@hotmail.com

Résumé

Confucius nous recommande d'«aimer apprendre et (d') avoir le plaisir d'apprendre ». Le plaisir de l'apprentissage est bien lié aux intérêts cognitifs qui conduisent l'homme à mieux connaître le monde et à avoir soif de l'apprentissage. Il est une force motrice et un enjeu primordial dans le bon apprentissage scolaire et dans la cognition. La preuve en est que les meilleurs apprenants interviewés dans notre enquête sur les motivations de l'apprentissage du français en Chine du Sud, motivés intrinsèquement, trouvent de l'intérêt et du plaisir dans leurs études. Un apprentissage sans plaisir ou sans intérêt inhérent ne pourrait atteindre un bon résultat, parce qu'on n'est pas motivé intrinsèquement. En réalité, le plaisir de l'apprentissage et de la cognition se crée socialement et reste évolutif dans les deux sens : progressif vers le côté positif ou dégressif vers le côté négatif. Cette dégression se produit plus facilement chez l'apprenant, quand le plaisir ne l'emporte pas encore dans son apprentissage. « Apprendre avec plaisir » étant encouragé depuis Confucius par nombre de pédagogues, de philosophes et de réformateurs chinois, il ne reste pas le courant principal de l'éducation chinoise. Ce qui appelle tous nos enseignants/pédagogues à y apporter des changements et à travailler à éveiller l'intérêt et le plaisir de l'apprentissage chez les apprenants.

Mots-clés : apprentissage, plaisir, intérêt, force motrice

快乐学习与学习乐趣

摘要：孔子建议我们要好学，更要乐学。学习乐趣与认知兴趣密不可分：后者促使人类更好的认识世界，激发人类对学习的渴望；前者是优质学习与认知发展的动力与关键。一项关于学习动机的调查证明了这一点。我们采访了中国南方一批法语学习者，发现学习优秀的受访者的内在动机都比较强，他们在学习中找到了兴趣和快乐。反之，不快乐或无兴趣的学习效果差，因为学习者缺少内在动机。事实上，学习与认知乐趣在社会环境中形成，并沿着两个方向发展：正面递增或负面递减。兴趣或乐趣在还没有深深地植根于学习者心中时，会更易朝向负面发展。自孔子开始，诸多中国的教育家、哲学家和改革家都在倡导要“快乐学习”，然而这一主张并没有成为中国教育思想与实践的主流。因此，我们的教育工作者和教育学家应当竭力改变现状，为激发学习者的学习乐趣而努力。

关键词：学习；乐趣；兴趣；动力

Happy learning and the pleasure of learning

Abstract

Confucius advises us to « enjoy learning and take pleasure in learning ». The pleasure of learning is associated with cognitive interest which leads people to understand the world better and activates their desire to learn. It constitutes a motive force and a primordial stake in great learning experience at school and in cognition. This is proved by the best learners who are interviewed in our survey about motivations in French learning in southern China: these learners, more or less intrinsically motivated, find interest and pleasure in their studies. Learning without pleasure or inherent interest cannot bring about good results, because of a lack of intrinsic motivation. Actually, pleasures of learning and cognition are created socially and evolve towards two directions: progressive, the positive part or degressive, the negative part. The degression occurs more easily when interest or pleasure is not yet rooted deeply in learners. Since Confucius, although happy learning has been advocated by lots of Chinese pedagogues, philosophers and reformers, it has not become the main trend of Chinese education, which requires teachers and pedagogues to bring some changes and work on arousing learners' interest and pleasure.

Keywords: learning, pleasure, interest, motive force

1. Introduction

« L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation. » (Cuq, 2003 : 22). Py le définit comme une « construction artificielle caractérisée par la mise en place de contraintes externes—notamment métalinguistiques et pédagogiques » (1994 : 51). En Chine, l'apprentissage scolaire est considéré généralement comme un processus dur et pénible pour l'apprenant. Comme le dit une maxime ancienne : 学海无涯苦作舟 *xue hai wu ya ku zuo zhou* (propos de Han Yu, grand poète chinois, 768-824). Cette maxime nous recommande, pour naviguer sur la mer immense des connaissances et réussir l'apprentissage, d'étudier avec persévérance et beaucoup d'efforts et de souffrances. Cette dernière implique la pénibilité du point de vue de la sensation. Or, depuis l'antiquité, Confucius et bon nombre de pédagogues, de philosophes et de réformateurs chinois recommandent vivement d'apprendre avec plaisir. Plus ou moins paradoxal par rapport à la pénibilité, le plaisir de l'apprentissage dans cette mer de connaissances constitue le sujet de notre analyse qualitative appuyée sur une enquête par entretiens³ que nous avons menée auprès de 36 étudiants de licence sur leur apprentissage du français de spécialité dans la province du Guangdong. Nous espérons, par le biais de pensées de nos ancêtres et du résultat de notre analyse, souligner la nécessité et les fonctions du plaisir dans l'apprentissage afin d'inviter nos enseignants à éveiller l'intérêt et le plaisir de l'apprentissage chez les apprenants.

2. Aimer apprendre et le plaisir d'apprendre

À l'école, on peut apprendre sous des contraintes extérieures comme les exigences des parents et des professeurs, avec un objectif bien précis comme pour obtenir un bon travail et de bonnes promotions dans la carrière future ou avec de l'intérêt et du plaisir. L'activité de l'apprentissage peut devenir elle-même un plaisir. En Chine, « Aimer apprendre et avoir le plaisir d'apprendre » a été introduit dans l'enseignement/apprentissage par Confucius il y a plus de deux millénaires : «知之不如好之, 好之不如乐之 *zhi zhi bu ru hao zhi , hao zhi bu ru le zhi* »⁴. Ce qui veut dire qu'il faut plutôt aimer apprendre que connaître, plutôt se complaire dans l'apprentissage qu'aimer apprendre. Ce discours concerne, selon la logique de Confucius, trois étapes de l'apprentissage : « apprendre des connaissances », « aimer apprendre » et « apprendre comme plaisir ». Nous allons les développer l'une après l'autre.

Connaître ou la cognition, désignant ici « apprendre des connaissances », constitue une action ou une démarche en vue d'une appropriation. Cette action peut être provoquée par une force extérieure venue des membres de la famille, des professeurs ou d'une institution, l'école par exemple. Elle reste au niveau de la motivation extrinsèque contrôlée selon Deci et Ryan. C'est-à-dire « par régulation externe qui se manifeste sous l'effet ou la menace de sanctions externes à l'individu, qu'elles soient positives ou négatives, aboutissant au passage à l'action par soumission à une autorité contraignante. » (2000 : 61) L'apprenant reste à cette étape dans un état passif d'apprentissage. Dans notre enquête, nombre d'apprenants étudient avec l'objectif de passer les examens et d'avoir leur diplôme après les études. Dans ce cas, les contraintes extérieures jouent un rôle important pour les pousser dans leurs études.

Aimer apprendre constitue un autre volet de l'apprentissage. L'apprenant a l'intérêt d'apprendre. Cet intérêt, selon la logique du propos de Confucius, est venu de l'extérieur (Gao, 2006 : 293). Il peut être provoqué par un enseignement ou un apprentissage intéressant, par exemple (selon notre enquête) l'enseignement vivant du professeur, la beauté ou le prestige du professeur, la variété de la culture française, le succès dans les études, etc. Il peut être également guidé par un objectif précis. Un interviewé dont la famille exploite du commerce de vin entre la Chine et la France a l'objectif bien précis de la poursuite de l'entreprise familiale.

En réalité, aimer apprendre reste à cheval entre la motivation extrinsèque « identifiée » et la motivation intrinsèque. La motivation intrinsèque consiste à faire une activité pour le plaisir inhérent. Et la motivation extrinsèque « identifiée » est considérée par Deci et Ryan comme « *la première forme de motivation*

autodéterminée. S'émancipant du contrôle extérieur, le sujet agit selon ses convictions personnelles, avec un raisonnement explicite justifiant l'importance de l'acte envisagé pour le sujet lui-même. » (2000 : 61) Aimer apprendre ou avoir de l'intérêt pour les études à cause de forces venues de l'extérieur reste une sorte de motivation extrinsèque moins stable qui peut varier en fonction du changement des influences extérieures. Dans notre enquête, nous remarquons que cette motivation extrinsèque peut pencher soit vers le vrai plaisir de l'apprentissage, soit vers la dégression ou la perte de la passion. Par exemple, certains étudiants perdent peu à peu de l'intérêt pour leurs études du français à cause des difficultés rencontrées dans l'apprentissage. Ou à l'inverse, ils aiment de plus en plus cette langue étrangère au fur et à mesure des succès et du plaisir « dégustés » dans leurs études. D'ailleurs, l'étudiant qui a un objectif pragmatique précis, comme l'exemple mentionné ci-dessus de travailler après le diplôme dans l'entreprise familiale du commerce de vin français, n'a pu atteindre qu'un résultat moyen dans l'apprentissage en classe. Il aime apprendre le français parce qu'il a bien conscience que ce sera son outil de communication avec des Français dans le commerce, mais il ne sent pas de plaisir dans son apprentissage.

Cela dit, l'intérêt (au sens du plaisir) de l'apprentissage peut être soit provoqué par les forces extérieures, soit suscité par l'objet d'étude. Cette dernière situation a été beaucoup encouragée par Liang Qichao (1873-1929), réformateur social de l'époque moderne chinoise. Il en a longuement parlé au sujet de l'éducation avec un article intitulé « *Éduquer avec l'intérêt et l'intérêt de l'éducation* ». Dans cet article, il considère l'intérêt comme la source de l'activité : 趣味是活动的源泉, 趣味干竭, 活动便跟着停止。好像机器房里没有燃料, 发不出蒸汽来。(qu wei shi huo dong de yuan quan, qu wei gan jie, huo dong bian gen zhe ting zhi, hao xiang ji qi fang li mei you ran liao, fa bu chu zheng qi lai). (Liang, 1989, chap.38 : 13⁵) on peut le traduire ainsi : « *L'intérêt est la source de l'activité. Quand l'intérêt est épuisé, l'activité s'arrête, tout comme la machine n'a plus de vapeur sans combustible.* »⁶ Liang a vécu à l'époque de la machine à vapeur et a comparé l'intérêt au combustible, sans quoi l'activité ne se poursuit pas. Cet intérêt dans le texte est plutôt intrinsèque, ce qui est plus ou moins similaire au plaisir. Par ailleurs, il faut reconnaître que l'activité peut également continuer sous l'effet de forces extérieures.

Cet intérêt inhérent conflue avec le plaisir de l'apprentissage chez Confucius. Apprendre comme un plaisir veut dire que l'activité d'apprendre est devenu un plaisir inhérent pour le sujet, qui est motivé intrinsèquement par l'activité elle-même (nous allons l'aborder plus en détail dans le sous-chapitre 3). C'est une réalisation sentimentale et psychologique. L'apprenant ne sent plus de l'ennui, mais du plaisir dans ses études, comme le décrit Confucius : 发愤忘食, 乐而忘忧,

不知老之将至云尔⁷ (*fa fen wang shi, le er wang you, bu zhi lao zhi jiang zhi yun er*, être absorbé dans son apprentissage jusqu'à en oublier le boire et le manger, y prendre plaisir jusqu'à oublier la tristesse et l'arrivée de la vieillesse).

Les trois étapes de l'apprentissage sont progressives selon la logique de Confucius. On prend contact avec quelque chose, on l'apprend et le connaît, puis on l'aime et finalement l'activité de cet apprentissage est devenue un plaisir. En fait, ce processus n'est qu'une possibilité, il peut être également dégressif ou pas nécessairement progressif : on peut aimer et connaître en même temps... (Nous allons le développer dans le sous-chapitre 3).

3. Apprendre comme plaisir

Le plaisir est un état affectif fondamental, émotion ou sensation agréables d'une tendance, d'un besoin, dans l'exercice des activités (Robert, 2013). Il est une force motrice de l'apprentissage. Du point de vue psychologique, le plaisir de l'apprentissage est bien lié aux intérêts cognitifs qui conduisent l'homme à mieux connaître le monde et à avoir soif de l'apprentissage. Cet intérêt cognitif ou la soif de l'apprentissage constitue la force intrinsèque poussant l'apprenant dans ses études, parfois jusqu'au stade décrit par Confucius (être absorbé dans son apprentissage jusqu'à en oublier le boire et le manger...). En effet, beaucoup de savants ou scientifiques connus ont réussi leur apprentissage et leur travail grâce à ce genre de force intrinsèque. D'ailleurs, les meilleurs étudiants en classe parmi nos enquêtés sont tous plus ou moins motivés intrinsèquement. Ainsi, le plaisir, autrement dit l'intérêt cognitif ou la soif de l'apprentissage, constitue le maillon clé d'un bon apprentissage. Selon l'explication de Xu Jinrou, spécialiste du confucianisme, l'objectif de l'apprentissage préconisé dans 论语 *Lun yu*, les *Entretiens*, un classique du Confucianisme, est de satisfaire le plaisir (qui est inhérent) de l'homme, de perfectionner son caractère et d'améliorer sa conduite (Xu, 2014). Le plaisir se classe au premier rang des trois.

Un apprentissage sans plaisir ne peut pas atteindre un bon résultat, parce qu'on n'est pas motivé intrinsèquement. Citons un exemple de notre enquête : un étudiant qui a voulu étudier la finance ou l'économie a été recruté dans le département de français, parce que ses notes dans le concours national des études supérieures n'ont pas atteint le seuil demandé par les disciplines désirées et qu'il a accepté d'être réorienté par l'université vers d'autres disciplines. « *Je suis, dit-il, très content d'être recruté par l'Université Sun Yat-sen, mais très ennuyé par la discipline (le français), parce que je ne suis pas préparé et ne sais pas comment je vais faire dans cette discipline. Aussi, j'ai peu d'intérêt (pour le français)* ». Dans cet état

psychologique, même si les conditions et l'ambiance des études sont similaires, ainsi que les contraintes extérieures telles que les demandes et les contraintes en provenance des professeurs, il reste toujours parmi les derniers de la classe, « *Je suis toujours classé, continue-t-il, parmi les cinq derniers de la classe* ». Un autre étudiant a également déclaré : « *L'intérêt est le meilleur professeur. Je n'ai pas d'intérêt, donc je ne peux pas du tout m'enthousiasmer dans l'apprentissage.* » De même, ceux qui ne sont motivés qu'extrinsèquement, par exemple avec des objectifs précis, comme l'exemple mentionné ci-dessus de la poursuite de l'entreprise familiale de vin, ne peuvent souvent obtenir des résultats d'études encourageants.

Bien que certaines personnes ressentent ou trouvent plus facilement que d'autres du plaisir dans une étude, un travail, un objet, un phénomène..., parce qu'elles ont du talent pour cela. Mais le plaisir reste selon nous plutôt formé dans le vécu qu'inné, c'est un processus social, c'est-à-dire qu'il se crée davantage dans un environnement social et sous des influences sociales. Dans notre enquête sur l'apprentissage du français qui est une langue difficile, dure et parfois pénible à apprendre selon nos étudiants, la motivation de l'apprentissage de bon nombre d'entre eux est d'abord influencée par des « dits⁷ » des parents et amis, par le renom de la belle langue et le riche patrimoine culturel du pays de cette langue... autrement dit par l'imaginaire, puis renforcée peu à peu au cours des études par l'encouragement ou l'éloge de professeurs et des camarades de classe, par des succès obtenus dans l'apprentissage, des jeux de classe, des concours, des stages, etc. Ce processus d'« imaginer → contacter → aimer → avoir de l'intérêt → trouver du plaisir → voir s'agrandir le plaisir → l'apprentissage devenu un plaisir » se déroule dans un milieu social et sous différentes influences sociales.

D'ailleurs, le plaisir de l'apprentissage ne demeure pas inchangé, il est évolutif dans les deux sens : progressif vers le côté positif ou dégressif vers le côté négatif. « Positif » correspond au processus que nous venons de mentionner. Nous constatons dans notre enquête que les représentations de l'objet à apprendre chez l'apprenant, ses parents et ses proches jouent un rôle très important dans la motivation au début. Les dits des médias et des proches ou même des clichés déterminent, en tant que représentation imaginaire, le choix du français. Puis, quand les apprenants sont en contact avec l'objet d'étude qu'est le français, notre enquête révèle que leur intérêt ou leur plaisir a été excité davantage par les facteurs cités dans le tableau suivant :

Catégorie	Exemple
Facilité de l'apprentissage	Fort en langue étrangère : anglais
Succès	Bonnes notes Prix dans les concours Bourses au mérite
Encouragement	Encouragements des proches Éloges, conseils des professeurs
Beauté du professeur	Charme ou bonnes allures du professeur
Activités culturelles	Petites pièces de théâtre, activités de « coin du français », jeux, etc.
Connaissances culturelles et sociales, variées ou divertissantes	Cours de culture et société ; films, TV, chansons, Internet, livres intéressants
Stage	Réussite

L'autre sens est dégressif vers le côté négatif, l'étudiant a une représentation de quelque chose (le français), il l'aime ou l'a choisi grâce à sa bonne représentation. Quand le processus de l'apprentissage reste dur et difficile, que l'étudiant obtient de mauvaises notes, ou encore qu'il est l'objet des « critiques » des professeurs..., l'intérêt ou le plaisir peut diminuer, voire disparaître. Dans notre enquête, les difficultés et les échecs influencent le plus la dégression : questions difficiles des professeurs, difficultés dans l'apprentissage, mauvaises notes, échecs dans la communication, méthode d'enseignement monotone, contenu appris peu lié aux intérêts personnels... Cette dégression se produit plus facilement chez l'apprenant, quand l'intérêt ou le plaisir ne l'emporte pas encore dans son apprentissage.

4. Conclusion

Le plaisir de l'apprentissage implique les intérêts cognitifs qui incitent l'homme à mieux connaître le monde et à aimer l'apprentissage. Il constitue une force motrice et un enjeu primaire dans le bon apprentissage scolaire. Nous constatons que les interviewés, qui apprennent le mieux le français en classe, sont tous motivés intrinsèquement, ils trouvent de l'intérêt et du plaisir dans l'apprentissage. Un apprentissage sans plaisir ou sans intérêt inhérent ne pourrait parvenir à un très bon résultat, car le sujet n'est pas motivé intrinsèquement.

Confucius nous recommande d'avoir le plaisir de l'apprentissage. En effet, le plaisir de l'apprentissage et de la cognition se crée socialement sous l'influence des

proches, des professeurs, des succès ou échecs... et reste évolutif dans les deux sens : progressif vers le côté positif (imaginer → contacter → aimer → avoir de l'intérêt → trouver du plaisir → voir s'agrandir le plaisir → l'apprentissage devenu un plaisir, selon notre enquête) ou dégressif vers le côté négatif (notamment lors de la rencontre des difficultés et des échecs).

Or, bien qu'« apprendre avec plaisir » ait été préconisé par nombre de pédagogues, philosophes et réformateur chinois depuis l'antiquité, tels que Confucius, Liang Qichao, Cai Yuanpei (1868-1940) etc., il n'est pas devenu le courant principal de l'éducation chinoise. « L'éducation traditionnelle chinoise insiste sur les besoins de la société et de l'État, mais peu sur les besoins individuels et l'intérêt personnel. » (Xue, 2006 : 88) Vu la place importante et la fonction dispensable de l'intérêt et du plaisir de l'apprentissage, tous nos enseignants/pédagogues doivent travailler à les éveiller chez nos apprenants. L'apprentissage devenu un plaisir, ces derniers entreprennent leurs études de façon beaucoup plus autonome.

Bibliographie

- Confucius, 2007. 论语 (*Lun yu Entretiens*) (édition commentée par Zhu Xi). Shanghai : Édition des livres anciens de Shanghai.
- Cuq, J.-P. 2003. (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international, Asdifle.
- Gao, S. L. 2006. 中国古典教育理论体系 (Système théorique de l'éducation classique chinoise). Beijing : Édition du Peuple.
- Liang, Q. C. [1936]1989. 饮冰室合集 (Recueil de Yinbingshi). Beijing : Edition Zhonghua.
- Py, B. 1994. « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », in : Coste, D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédif-Hatier, p.42-54.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. 2000. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions ». *Contemporary Educational Psychology*, n° 25, p.54-67.
- Xu, J. R. 2014. “论语·学而篇” (*Lun yu-Xue er pian*), in 晋如说儒第九讲 (Du Confucianisme, séquence 9). Consulté le 28 juillet 2015, http://www.360doc.com/content/14/0815/14/410279_402138938.shtml
- Xue, X. L. 2006. “梁启超的“趣味教育”述评”(De « l'éducation avec l'intérêt » de Liang Qichao) *Cursus, manuel et didactique*, n° 11, p.85-88.

Notes

1. Cet article fait partie du projet du Bureau de l'Enseignement supérieur *guang dong sheng jiao xue cheng guo pei yu jiang xiang mu, yue jiao gao han (2015) 72*.
2. Cette enquête a été réalisée par Mme Hu Tiehui sous la direction de l'auteur PU Zhihong, Mme Hu a réalisé les interviews et la transcription.
3. Propos de Confucius dans 《论语》雍也第六 (p.54). 《论语》*Lun Yu*, les *Entretiens*, classique du confucianisme, est un recueil de textes choisis de la période du Printemps et de l'Automne (770-475 av. J.-C.), il contient essentiellement des discours de Confucius et de ses disciples.

4. C'est un ouvrage réédité selon la première version de 1936, où on a commencé à numéroter les pages à partir de chaque chapitre.
5. Les citations en langue chinoise ont été traduites en français par les auteurs de cet article.
6. Propos de Confucius dans 《论语》述而第七 (*Lun Yu*, p.65.)
7. Les « dits » des parents et amis sont souvent provenus des représentations importées par les médias.



Stratégies argumentatives (conflits et dissensus) entre deux adversaires politiques français¹

LU Qiuyan

Université Sun Yat-sen, Chine

CarolineLU2016@163.com

Résumé

Nous souhaitons discuter, à partir du débat de l'entre-deux tours de l'année 2012 entre Nicolas Sarkozy et François Hollande, du désaccord manifesté qui, en tant que stratégies argumentatives, s'incarne bien dans les procédés du débat politique. Les manières de manifester un désaccord sont soumises d'emblée aux adverbes de négation simples et complexes et plus tard à la réfutation, une autre manière de manifester le désaccord de façon plus violente. Nous allons voir, dans cet article, comment le désaccord manifesté s'assure de sa force et comment il possède sa dimension argumentative dans le débat politique en nous enracinant dans le champ de l'analyse du discours, tel qu'elle est développée en France, grâce aux travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni, en particulier.

Mots-clés : désaccord manifesté, stratégies argumentatives, débat politique

Argumentative strategies (conflict and dissent) between two French political opponents

Abstract: We want to discuss, based on the debate of 2012 between Nicolas Sarkozy and François Hollande, the expressions of disagreement as argumentative strategies in the processes of political debate. The ways to disagree may submit firstly to the simple and complex negation through adverbs and then through the refutation, another way to express violently disagreement. We will see in this article how the expressions of disagreement ensure their strength and how they are used as argumentative strategies in the political debate by referring to the theory of discourse analysis, to the work of Catherine Kerbrat-Orecchioni in particular.

Keywords: expressions of disagreement, argumentative strategies, political debate

辩论策略：两位法国政治对手之间的冲突和异议

摘要：本文尝试从2012年法国总统竞选的决战入手，探究尼古拉·萨科齐和弗朗索瓦·奥朗德如何在政治辩论中使用辩论策略中的否定表达。显然，副词和副词短语是表达否定的首要选择。研究发现，驳斥作为否定表达的另一种方式手段更为激进。基于这样的基础，本研究援引话语分析理论，尤以法国语言学家凯特琳的陈述行为理论为主，围绕两位政治对手的辩论策略探讨否定表达如何在政治辩论中发挥其重要作用。

关键词：否定的表达、辩论策略、政治辩论

Introduction

Le débat du dernier tour des élections présidentielles qui a opposé Nicolas Sarkozy (désormais NS) et François Hollande (désormais FH), le 2 mai 2012 est une scène de grande portée pour les Français. Il s'agit d'un échange relevant du genre « débat politique télévisé » où les deux candidats se battent l'un contre l'autre, dans l'optique de gagner l'adhésion du public. C'est un débat où les deux candidats ne partagent pas les mêmes idées sur les préoccupations françaises et s'opposent tous les deux à la candidature. C'est un vrai débat où les deux candidats participent à une rivalité des personnalités et se servent des actes de discours, principalement pour marquer la distinction entre eux et pour sélectionner celui qui est apte à devenir le prochain président. Le débat, à visée polémique, viabilise le terrain pour que les candidats puissent y avoir une rencontre agonistique. Le débat, à visée guerrière, assure des conditions favorisant les propositions et les oppositions des thèses, la mise en cause des contenus, des idées et des actions des candidats devant le public, les justifications et les jugements octroyés aux électeurs.

Nous proposons d'analyser les discours politiques des candidats^a en montrant comment ils expriment le désaccord via les expressions argumentatives et comment ils se positionnent face à leur concurrent. Ce travail s'inscrit dans le champ de l'analyse du discours, met en œuvre des théories énonciatives (Kerbrat-Orecchioni, 2013), fait référence aux travaux de ce champ (Richard, 2007 ; Corroyer, 2011 ; Sandré, 2012), nous permet d'étudier les procédés manifestant le désaccord aussi bien que les éléments témoignant d'une relation conflictuelle entre les candidats.

1. Micro-désaccord, manière tempérée de manifester le désaccord

Le micro-désaccord relève de la première manière de marquer le ton rival qui domine le duel entre NS et FH. À l'aide des régulateurs tels que les adverbes de négation, les expressions figées au sens négatif, l'ajout d'un argument, les candidats se mettent en désaccord de façon explicite et récusent la « fausse proposition » de l'adversaire pour montrer au public lequel d'entre eux est le meilleur. Le débat politique s'avère en profondeur antagonique et s'engage en axant sur le dissentiment si bien que le consensus demeure superficiel. Les deux adversaires ont chacun leur sens politique qui sert à poser des questions, à expliciter la différence des programmes politiques et à articuler leurs discours entre eux par la nécessité d'éveiller des résonances parmi les téléspectateurs. Et, la discordance pourrait apparaître en toute occurrence où s'installeraient les thèses opposées.

1.1. Désaccord minimal par les adverbes de négation

Cette première catégorie présente les cas où le désaccord est manifesté au travers des adverbes de négation. Ceux-ci peuvent être purs ou complexes. La négation pure s'énonce par « non », « si », quelquefois « ne », formes adverbiales qui peuvent s'employer indépendamment au sens négatif. Et les adverbes de négation complexes sont formés par des locutions adverbiales, telles que « ne...pas ».

a. Adverbes de négation purs

La négation pure réside en « non » et « si » dans notre corpus. Tous les deux peuvent se trouver seuls. « Non » donne une réponse négative à la question ou un refus de reconnaître la réalité de l'argument. « Si », par contre, conforte l'affirmation de la proposition du locuteur en déniait le fait que l'adversaire lui impose. Les négations pures sont toujours relevées dans le duel entre NS et FH.

Exemple 1

- 01 NS *Vous venez de nous faire un beau discours, on en avait la larme à l'œil, mais c'est le même François Hollande qui quand il s'enflamme en mimant François Mitterrand dans les meetings dit : « Je ne garderai aucun des magistrats, aucun des policiers, aucun des préfets... ».*
- 02 FH *Vous avez fait une erreur d'interprétation, vous n'étiez pas dans les réunions apparemment.*
- 03 NS *... Aucun des préfets qui ont travaillé aux côtés de Nicolas Sarkozy.*
- 04 FH *Est-ce que vous avez une phrase là-dessus ?*
- 05 NS *Pas une, plusieurs.*
- 06 FH *Donnez-les-moi. Donnez-les-moi.*
- 07 NS *Je vous les enverrai demain par un courrier que je vous ferai*
- 08 FH *Ceux qui me suivent savent que je n'ai jamais prononcé de telle phrase.*
- 09 NS *Vous avez dit que tous ceux qui avaient travaillé avec la majorité sortante, parce que pour vous c'est déjà fait, vous ne travaillerez pas avec eux.*
- 10 FH *Non.*

NS reformule maintes fois les énoncés de FH et laisse tout exprès entendre que FH veut la division, le clivage entre la gauche et la droite comme en 3 « *aucun des préfets qui ont travaillé aux côtés de Nicolas Sarkozy* » et en 9 « *vous avez dit que tous ceux qui avaient travaillé avec la majorité sortante, parce que pour vous c'est*

déjà fait, vous ne travaillerez pas avec eux ». Face à cette calomnie, FH fait ici une réaction rapide et résolue à son concurrent et lui répond court avec « non ». Il ne justifie pas ensuite sa position, mais la justification, sans aucun doute, est déjà faite. Dans cet exemple, l’adverbe « non » répond à la démonstration du désaccord minimal : négation catégorique manifeste l’attitude de FH devant NS. Utilisé consciemment ou d’une façon automatique, l’adverbe « non », si court qu’il soit, s’estime le plus direct en fonction de négation.

Un autre adverbe « si » s’oppose à ce que quelqu’un vient d’exprimer à la forme négative (Rey-Debove, 2009 : 948).

Exemple 2

11 NS *Sur la présidence de la commission des finances, la majorité aurait pu la garder, c’est la présidence la plus prestigieuse, c’est elle qui certifie les comptes de l’État, c’est un député socialiste. Il est vrai que vous avez imité, à juste titre ce que nous avons fait, au Sénat. Mais comment osez-vous, comment osez-vous dire que j’ai eu une présidence partisane alors que dans la majorité on m’a reproché un nombre incalculable de fois de faire la part trop belle à ceux qui m’avaient combattu, à ceux qui n’avaient pas mes idées? Parce que je considère, je considère moi, que lorsqu’on est président de la République on est président aussi de ceux qui n’ont pas voté pour vous. J’ai fait un effort d’ouverture qu’aucun autre avant moi n’avait fait, aucun autre. Et que vous ne serez pas capable de faire, et que jamais un socialiste n’avait fait avant nous, jamais.*

12 FH Si.

L’assertion de NS sur l’incapacité de FH à être président de la République et président de tous les Français (y compris ceux qui sont contre lui) témoigne amplement de la confiance du président sortant d’une part, et le doute de NS sur la compétence du groupe hollandais voire même sur celle du parti socialiste d’autre part. La négation totale à deux fois d’usage de « jamais » dans le discours de NS offre une opportunité à FH de rétorquer. Avec « si » sans rien ajouter, FH a fait des corrections immédiates, et nous les considérons comme une vive réaction. Dans cet extrait, FH se positionne clairement à l’aide de l’adverbe « si » qui ne correspond pas à la manifestation du désaccord montré *sous forme de reprise textuelle niée* (Richard & Sandré, 2012 : 655), mais à un désaccord net.

b. Adverbes de négation complexes

Contrairement aux adverbes de négation purs, ceux de négation complexes ne s’emploient pas obligatoirement seuls, mais s’expriment par « ne » accompagné

de divers auxiliaires : pas, point, plus, jamais, guère, aucun, personne, rien, etc. L'exemple 3 présente le fonctionnement des adverbes de négation complexes.

Exemple 3

13 NS *Mais je considère qu'il faut maintenant donner du temps aux adultes, dans les classes, professeurs dans les classes pour pouvoir s'occuper des enfants qui ont des difficultés, 18 heures d'obligation de service au collège et au lycée, je propose d'augmenter de 25% la rémunération de ces professeurs, sur la base du volontariat, pour qu'ils puissent recevoir les familles, s'occuper de l'enfant qui se noie, qui n'arrive pas à s'en sortir. Tout n'est pas une question de postes. Vous me dites : « Mais les 60 000 que je crée, je vais les retrouver par économie par ailleurs ». Mais savez-vous que l'Éducation nationale c'est la moitié des effectifs de la fonction publique ? Donc, il va falloir que vous supprimiez 61 000 postes dans les autres administrations. Je serais intéressé de savoir lesquelles. Les infirmières?*

14 FH *Les infirmières ne sont pas dans la fonction publique d'État.*

Au thème de l'Éducation nationale, NS impose une réflexion profonde sur la qualité d'éducation et sur sa résolution en disant que « *le problème est un problème de qualité. Il faut augmenter la rémunération des enseignants... on doit diminuer leur nombre. Moins d'enseignants, mieux payés, mieux formés...* » Bientôt, NS relance la polémique en indiquant que la création proposée par FH de 61 000 postes ne réglera rien, paupérisera au contraire la fonction enseignante. Voulant donner une leçon à son adversaire pour lui dire que la création de 61 000 postes implique une suppression du même nombre de postes dans d'autres administrations de la fonction publique d'État, NS interroge FH d'un ton badin : « *Donc, il va falloir que vous supprimiez 61 000 postes dans les autres administrations. Je serais intéressé de savoir lesquelles ? Les infirmières ?* » Cette question constitue un tournant pour FH dans ce petit épisode. Il saisit fermement ce moment clé pour renvoyer la balle. « *Les infirmières ne sont pas dans la fonction publique d'État* » comme argument, fait usage de l'adverbe de négation complexe « ne... pas » et consiste à nier ce qu'a dit NS. FH profite des mots énoncés par son interlocuteur à les répéter mais tout en les déniait.

Les occurrences des adverbes de négation, purs ou complexes, s'avèrent fréquentes dans les discours de FH au cours du débat. Il s'agit chaque fois d'apporter une négation, soit simplement lexicale pour le cas de négation pure, soit sur le contenu pour le cas de négation complexe. *Le désaccord peut apparaître ponctuellement dans le débat sans faire l'objet d'une argumentation : c'est le cas de l'emploi de l'adverbe négatif utilisé seul et de la reprise lexicale niée.* (Richard & Sandré, 2012 : 655)

1.2 Désaccord montré par une négation figée

Certaines expressions se sont formées dans la pratique, servant aussi de « ne... pas » pour manifester la négation. Pourtant, la tournure « ne... pas » ne porte pas ici sur un verbe comme « je n'aime pas », mais plutôt sur un adjectif quelconque. Ces expressions présentent d'ailleurs d'autres caractéristiques : le pronom démonstratif « ce » à la place du sujet peut désigner soit un substantif mentionné ci-dessus : - La jupe de Julie est rouge. - Oui, c'est joli ; soit un fait : - On va au cinéma ce soir ? - C'est une bonne idée. Nous remarquons que le pronom « ce » dans la catégorie « figée » connaît divers emplois avec le verbe « être » et sert à désigner ce que la personne qui parle montre ou a dans l'esprit (Rey-Debove, 2009 : 145). Ces formes négatives figées prennent un sens spécifique et parfois s'utilisent dans un contexte particulier. Nous les définissons par la formulation suivante : « C'est + adj. ».

Bien que l'attribut puisse être un adjectif quelconque dans cette formulation, nous observons que les occurrences de FH révèlent un goût pour l'emploi de « vrai » dont la fréquence est à six.

Exemple 4

- 15 NS *Il n'y a pas de remarque désagréable. Y a-t-il un pays au monde qui a fait mieux ? Y a-t-il un pays d'Europe et de l'OCDE qui a fait mieux en termes de croissance que la France depuis 2009? Il n'y en a pas.*
- 16 FH *Si, les États-Unis ont fait mieux que la France en termes de croissance.*
- 17 NS *Non, nous n'avons pas connu un trimestre par...*
- 18 FH *Les États-Unis... Pouvez-vous me permettre, les États-Unis ont fait mieux que nous en termes de croissance. L'Allemagne a fait mieux que nous en termes de croissance.*
- 19 NS *Non, l'Allemagne a connu une récession.*
- 20 FH *L'Allemagne a fait 3% de croissance sur l'ensemble de la période. L'Allemagne a fait mieux, les États-Unis ont fait mieux. Et, donc, vous ne pouvez pas dire que la France s'en soit tirée mieux que les autres. Ce n'est pas vrai.*

Dans cet exemple, lorsque NS insiste sur ses mérites en termes de croissance depuis 2009, FH ne cesse pas de lui chercher des fautes. Le président sortant illustre tout d'abord son point de vue : la France a fait mieux que d'autres pays au monde au niveau de la croissance économique. Très bientôt, nous trouvons un chevauchement de prises de parole entre les deux protagonistes, NS est interrompu en 17 mais arrive à achever son propos en 19 : ce n'est pas la France, mais c'est

l'Allemagne qui a connu une récession. Sur ce, FH opère par dénégaration et fournit des preuves en 20. En articulant le taux de croissance de l'Allemagne, FH dégage sa conclusion : « *vous ne pouvez pas dire que la France s'en soit tirée mieux que les autres. Ce n'est pas vrai* ». L'expression figée « *ce n'est pas vrai* » ici employée n'est qu'une attitude prise par FH vis-à-vis d'un fait proclamé par NS. Ce n'est donc pas, au fond, sur un objet qu'il porte ce jugement, mais plutôt sur le jugement qu'il le fait.

Ces expressions figées permettent à chaque candidat d'exposer leurs propres mots, de manifester leurs désaccords minimaux et de porter un jugement sur le jugement de l'autre.

1.3. Désaccord profond à travers l'argumentation

Nous regroupons dans cette catégorie les cas où le désaccord s'exprime au travers des adverbes de négation et avec une argumentation. Nous appelons ce type de dissensus le désaccord profond. Dans les exemples suivants, FH s'oppose plus clairement au discours de l'autre candidat, en manifestant simultanément ses rétorsions.

Exemple 5

- 21 NS *Quand vous dites « je suis toujours content de moi », que je ne prends pas mes responsabilités, c'est un mensonge.*
- 22 FH *Vous êtes très mécontent de vous. J'ai dû me tromper, j'ai dû faire une erreur. Je me mets à présenter mes excuses, vous êtes très mécontent de vous.*
- 23 NS *Ce n'est pas le concours de... Monsieur Hollande, ce n'est pas le concours de la petite blague.*
- 24 FH *Non, ce n'est pas la blague non plus. Mais je ne peux pas me faire traiter ici de menteur.*

Estimé auto-satisfaisant et irresponsable, NS reprend le terme « mensonge » pour critiquer ouvertement le discours de son adversaire et pour accuser ce dernier de petite blague. De l'autre côté, FH disqualifie à son tour le discours de NS. « *Ce n'est pas la blague non plus* » s'en prend à NS de mettre facilement en cause quelqu'un sans raisonnement. La conjonction de tournant « mais » permet à FH de poursuivre le désaccord « *je ne peux pas me faire traiter ici de menteur* ». Il est intéressant de noter que la marque de désaccord est en deux dimensions : une dimension initiale ne correspondant qu'à des corrections nécessaires et une reformulation de « petite blague » en « blague », ce qui constitue une progression

ascendante de degré ; une dimension ultérieure, annonce solennellement que FH nominalise le nom « mensonge » proposé par NS et le remplace par « menteur ». Un tel changement de mot personnalise le discours de FH et lui permet de promouvoir la valeur de sincérité tout en s'octroyant le crédit.

Les différents cas de désaccord profond sont utilisés par le candidat pour valoriser ses propres discours et dévaloriser ceux des autres. Contrairement au désaccord minimal, le désaccord profond se développe plus fréquemment, car une négation simple ne parvient pas à convaincre totalement. Pourtant, la confrontation tant lexicale que phrastique peut être radicale à travers les preuves, les questions et la dénégation par l'ajout complémentaire. Les phénomènes discursifs qui témoignent de la manifestation du désaccord sont abondants dans le débat Sarkozy-Hollande. L'objectif est de manifester le désaccord, de défendre la légitimité des programmes de chacun et d'attaquer le projet adverse.

2. Macro-désaccord, moyen antagoniste de manifester le désaccord

Dans le débat politique dont l'objectif est effectivement l'élection présidentielle, *nous avons d'un côté les deux protagonistes : le Proposant et l'Opposant qui expriment des opinions qui n'acceptent pas de concession, et de l'autre côté le Tiers qui est représenté par le public, le spectateur, l'auditeur... et qui est la principale personne à convaincre* (Lahiani, 2010 : 62). À partir de cela, les candidats, afin de défendre leurs projets ou leur propre face, usent de divers procédés argumentatifs, d'où la réfutation fait partie de ce type de discours à fort caractère antagoniste. Nous entendons par le macro-désaccord un ensemble de procédés dont le but est de réfuter le discours de l'autre avec les opinions divergentes, les différentes positions politiques, idéologiques qui se rattachent sempiternellement à la disqualification ou au discrédit de l'interlocuteur.

L'apparition de la réfutation se déroule lors d'une divergence d'opinion sur une question. L'acte de réfuter, que nous considérons comme moyen plus véhément de combat en linguistique, *présuppose l'existence d'un discours explicite ou implicite auquel [il] s'oppose. En tant qu'« acte réactif d'opposition », la réfutation de ce qui est dit ou de ce qui a été dit peut porter sur différents éléments de l'énonciation* (Lahiani, 2010 : 63). Dans ce contexte, le locuteur peut présenter ses points de vue comme attaque *ad hominem* (contre l'argument, le raisonnement ou le comportement de l'adversaire) ou comme attaque *ad personam* (contre la personnalité sans rapport avec l'objet du débat).

2.1 Réfutation *ad hominem*

Dans cette catégorie, la réfutation porte essentiellement sur une négation métalinguistique qui *contredit un énoncé effectivement prononcé et annule les présupposés de l'énoncé positif correspondant* (Sarfati, 2005 : 56). Et, la présence de la réfutation contribue à réfuter l'argument, le raisonnement ou d'autres objets dans le débat.

Exemple 6

25 NS *La France est le pays d'Europe qui, avec la Suède, a les impôts les plus lourds. Est-ce que vous avez conscience que nous sommes dans un monde ouvert ? Il y a une différence entre nous. Vous voulez moins de riches, moi je veux moins de pauvres.*

26 FH *Et à la fois plus de pauvres et des riches plus riches.*

La négation métalinguistique dans cet extrait cherche à annuler les présupposés de l'énoncé antérieurement produit par NS. La conjonction « et » semble ajouter des remarques à la suite des paroles de NS, ironise en fait contre la véritable intention de ce dernier en ce qui concerne le décalage entre les pauvres et les riches. Ce « *à la fois plus de pauvres et des riches plus riches* », qui présuppose qu'il y a des pauvres et des riches, correspond au sujet dont parle NS. Cependant, ce « *à la fois plus de pauvres et des riches plus riches* » ne présuppose pas que NS veut moins de pauvres. Ceci relève que le soi-disant « *moins de pauvres* » de NS ne veut pas dire qu'il y ait vraiment moins de pauvres, bien que NS sache nous dire qu'en augmentant le nombre des riches, celui des pauvres serait réduit. D'autre part, avec les deux « plus », FH donne sa réfutation tout en exprimant sa colère sur le projet de NS qui a aggravé le décalage entre les pauvres et les riches et accordé des privilèges aux riches. Dans ce message, par l'acte d'ajout de l'expression « *à la fois plus de pauvres et des riches plus riches* », FH réfute l'argument de son concurrent. Cette réfutation passe pour une menace à la face de NS, puisqu'elle conteste la véritable intention du président sortant de réduire le nombre des pauvres. Néanmoins, cette menace n'est pas formulée de façon directe, mais affecte indirectement le crédit du discours électoral de NS.

2.2 Réfutation *ad personam*

L'usage de la réfutation, comme les cas dans ce groupe, implique un acte menaçant soit la face positive (« *l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction* ») (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 168), soit la face négative (« *territoire corporel,*

spatial, temporel, bien et réserves, matérielles ou cognitives de l'interlocuteur ») (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 167). Et, la réfutation ne s'effectue pas cette fois-ci par le biais du rejet de l'argument de l'interlocuteur, mais par le rejet de la valeur que ménage l'interlocuteur aussi bien que par le rejet de l'*ethos* que compte construire l'interlocuteur dans le discours.

Exemple 7

- 27 NS *L'Allemagne que vous citez en exemple pour accabler mon bilan, Monsieur Hollande, fait le contraire de la politique que vous proposez aux Français. Je veux m'inspirer de ce qui marche, pas de ce qui ne marche pas. Pour moi, l'exemple à suivre, c'est plutôt l'Allemagne que celui de la Grèce ou celui de l'Espagne. Donc, je crains que cet argument se retourne violemment contre vous. Troisième élément, vous parlez du déficit comme de la balance commerciale. Il est de 70 milliards, c'est exact. Savez-vous pour combien pèse l'énergie fossile dans les 70 milliards de déficits ? Le savez-vous ?*
- 28 FH *Oui, je le sais. Mais eh...*
- 29 NS *Si vous le savez, dites-le: c'est 63 milliards.*
- 30 FH *Vous savez que ça a toujours pesé dans le commerce extérieur puisqu'il y a toujours eu un prix du pétrole qui a été élevé. Il l'est plus en ce moment, mais il n'empêche. En enlevant l'effet du prix du pétrole, vous avez le déficit du commerce extérieur le plus élevé.*
- 31 NS *Vous connaissiez le chiffre de 70 milliards et vous ignoriez que sur ces 70 milliards...*
- 32 FH *Pas du tout. Vous n'êtes pas là pour nous dire ce que je sais ou ce que je ne sais pas. C'est pas vous qui posez la question, et c'est pas vous qui donnez les notes dans cet exercice.*

Ce premier cas concerne la question de l'économie de la France. Interrogé par NS « *pour combien pèse l'énergie fossile sur les 70 milliards de déficits* », FH reconnaît immédiatement son affirmation, mais hésite sur le chiffre. Malheureusement, NS ne laisse pas le temps de réflexion à son adversaire pour faire aussitôt son deuxième pas : fournir les données. En effet, connaissant très bien la stratégie de NS qui a envie d'escamoter la question cruciale -le déficit dans la balance commerciale - et qui ne laisse entendre que ses « exploits » au public, FH ne manque pas de fermeté pour riposter. Il articule tout d'abord les faits que « *ça (l'énergie fossile) a toujours pesé dans le commerce extérieur* ». L'adverbe « toujours » veut dire que ce phénomène est tout à fait universel. Il indique ensuite que « *le prix du pétrole est plus élevé en ce moment, mais il n'empêche pas (quand même) la résolution du déficit* » pour révéler plus tard la faiblesse de son rival : sans prendre compte de l'effet du prix

du pétrole, NS a quand même le déficit du commerce extérieur le plus élevé. Cette réfutation met en place une menace à la face négative de NS, puisqu'elle conteste la compétence de ce président sortant à régler le problème du commerce extérieur. Elle met d'ailleurs en question la capacité de NS à tenir ses promesses électorales.

Il est intéressant de noter que la réfutation n'est pas encore finie. Face à l'antagonisme de NS, FH, en 32, présente en tant que président et s'attaque à son rival en lui donnant l'admonition : « *Vous n'êtes pas là pour nous dire ce que je sais ou ce que je ne sais pas. C'est pas vous qui posez la question, et c'est pas vous qui donnez les notes dans cet exercice* ». La première négation employée « *vous n'êtes pas là* » accuse l'opiniâtreté du président sortant à dévoiler l'ignorance de FH pour noircir sa face. Les deux négations suivantes usent de syntaxe « *c'est pas... qui* » pour renforcer le sens d'avertissement. La structure « *c'est pas* » prenant la place de « *ce n'est pas* » est un cas typique dans la langue parlée où « *ne* » est fréquemment supprimé. Néanmoins, le fait de rajouter un « *ne* » ne suffit pas à changer de niveau de langue dans cet extrait. La version « *c'est pas* » ne serait pas la simple correspondance de « *ce n'est pas* », mais implique en profondeur l'indignation de FH. La répétition de « *c'est pas vous qui...* » pénètre dans le territoire privé de NS et affecte les réserves matérielles de l'individu (Kerbrat-Orecchioni, 1992 :167) en le dépouillant de ses droits de « *poser la question* » et de « *donner les notes* ». Cette seconde réfutation instaure une autre menace à la face négative de NS et discrédite la personne qu'il représente aussi bien que l'*ethos* qu'il défend.

Le deuxième cas va dans la continuité du thème de l'exemple précédent. Dans le débat politique, l'une des règles d'or proposées aux candidats consiste à montrer la sincérité et la capacité à représenter la France, mais ne pas être vaniteux ni arrogant.

Exemple 8

- 33 NS *Juste un mot. Quel est le pays, le pays, il y en a un, qui n'a pas connu un trimestre de récession depuis 2009 ? C'est la France.*
- 34 FH *Vous avez connu la récession...*
- 35 NS *C'est la France, c'est la France.*
- 36 FH *Vous êtes toujours content de vous ! Ce qui est extraordinaire, c'est que, quoi qu'il arrive, quoi qu'il se passe, vous êtes content. Les Français le sont moins, mais, vous, vous êtes content. Je dois ajouter sur la croissance, puisque vous en parlez, que nous sommes...*
- 37 NS *Dois-je considérer que, quand vous augmentez de façon éhontée, je dois accepter...*

- 38 FH *Pour l'instant, je n'ai rien dit qui puisse justifier cette expression.*
- 39 NS *C'est un mensonge.*
- 40 FH *Non. Lequel ? Lequel ?*
- 41 NS *C'est un mensonge. C'est un mensonge.*
- 42 FH *Lequel ? Lequel ?*
- 43 NS *Quand vous dites "je suis toujours content de moi", que je ne prenne pas mes responsabilités, c'est un mensonge.*
- 44 FH *Vous êtes très mécontent de vous. J'ai dû me tromper, j'ai dû faire une erreur. Je me mets à présenter mes excuses, vous êtes très mécontent de vous.*
- 45 NS *Ce n'est pas le concours de... Monsieur Hollande, ce n'est pas le concours de la petite blague.*
- 46 FH *Non, ce n'est pas la blague non plus. Mais je ne peux pas me faire traiter ici de menteur.*
- 47 NS *On n'est pas venu... Je vous ai posé une question...*
- 48 FH *Donc, vous ne seriez pas capable de me dire quoi que ce soit dans cette direction.*

En 36, FH utilise l'adverbe de temps « toujours » et l'adjectif « content » en vue de dévoiler l'arrogance de NS par l'ajout complémentaire : « *Ce qui est extraordinaire, c'est que, quoi qu'il arrive, quoi qu'il se passe, vous êtes content. Les Français le sont moins, mais, vous, vous êtes content* ». Dans cet ajout, trois voix se font entendre. La première concerne la polyphonie du mot « extraordinaire », qui peut être exceptionnel et brillant, mais également étrange et surprenant par le côté insolite. La deuxième concerne la moindre satisfaction des Français face à la récession. La troisième concerne l'autosatisfaction de NS malgré devant la récession. Ces trois voix se superposent en deux simples phrases, faisant allusion au thème que l'on développera par la suite. Une contradiction se présente en 44 où FH prend la stratégie de concession pour mieux offenser un peu plus tard. « *Vous êtes très mécontent de vous* » répond à ce qu'a dit NS « *Quand vous dites « je suis toujours content de moi », que je ne prends pas mes responsabilités, c'est un mensonge* ». FH piège NS dans cet échange par un coup adroit. En disant « *j'ai dû me tromper, j'ai dû faire une erreur* », FH rectifie ses propos que « NS n'est pas toujours très content de lui, mais très mécontent de lui ». Si « content » implique l'arrogance de NS, « mécontent » renferme un autre sens profond. Comment les Français peuvent-ils être contents si le président lui-même est mécontent ? Comment les Français lui font-ils confiance si le président est mécontent de lui-même ? Comment les Français lui accordent-ils leur espérance si le président est

lui-même mécontent ? Cette attaque, offense de détour, installe un coup mortel à NS. De ce fait, FH décroche sa flèche. En 48, « donc » introduit une conclusion à cette constatation : « *vous ne seriez pas capable de me dire quoi que ce soit dans cette direction* ». La contestation de la capacité de NS réside dans l'emploi du mode conditionnel en verbe « seriez » comme preuve. Le mode conditionnel présent pourrait donner un reproche ou exprimer un fait de façon plus polie et plus euphémique. En ce sens, FH porte atteinte à la face positive de NS puisqu'il a détruit l'image que son interlocuteur tente d'imposer et de construire dans l'interaction. FH porte de même atteinte à la face négative de NS puisqu'il a fait irruption dans le territoire de son rival et n'a épargné aucun effort pour le disqualifier.

Recourir à la réfutation tant *ad hominem* qu'*ad personam* constitue, dans cette partie, un outil à disqualifier ou même discréditer l'adversaire. En effet, *réfuter c'est abattre* (Plantin, 2002 : 405). C'est dans le cadre du débat politique que l'interaction accorde une caractéristique polémique et agressive à la réfutation. L'argumentation *ad hominem* est de nature pragmatique visant à s'opposer aux arguments d'autrui et à confronter un « dire » et un autre « dire », mais aussi à opposer *le dire au faire* (Gauthier, 1995 :174). Et, la particularité de la réfutation *ad personam* est *qu'elle permet de discréditer la position défendue par l'interlocuteur en donnant la preuve* (Robrieux, 1993 : 142). Ces deux types de réfutation servent à manifester le désaccord de manière plus radicale et plus violente. Il ne s'agit plus d'une négation simple ni d'une dénégation relativement tempérée, mais d'une offense, d'un avertissement, d'une admonition, censure, ou même d'une injure.

Conclusion

L'argumentation dans le débat politique sert à expliciter le désaccord entre les interactants. L'analyse ici présentée s'est focalisée sur les marques de discordances. Les deux finalistes du duel, venant de différents partis, ont un but commun à partir duquel chacun s'efforce de convaincre l'auditoire que l'un est meilleur que l'autre. Comme le désaccord compose la mélodie de cette interaction, la confrontation entre NS et FH paraît réelle et le débat s'est déroulé sur un dissensus global.

Le désaccord exprimé dans le débat entre NS et FH sert de socle à cette analyse dans laquelle les occurrences de divergence chez ce dernier s'avèrent fréquentes et diversifiées. FH s'habitue à témoigner premièrement son désaccord à travers les adverbes de négation dont les différentes occurrences montrent un déséquilibre entre un désaccord minimal et un désaccord profond. Sur les occurrences des adverbes de négation, 30 % sont le fait du désaccord minimal et 70 % du désaccord profond. Auteur de ces phénomènes discursifs, FH éprouve le besoin de fournir des preuves pour « abattre » son rival, puisque le désaccord minimal, souvent

appréhendé comme manœuvre flasque, ne suffit pas à se protéger ni à se distinguer. De cette constatation, pour FH, les adverbes de négation purs et complexes sont déjà capables d'exprimer le désaccord minimal, les expressions figées sans aucun doute également. Les arguments et les exemples, par contre, ne peuvent pas être enlevés de la liste des stratégies argumentatives pour FH de témoigner son soutien et de porter ses jugements. D'ailleurs, FH use de la réfutation *ad hominem* pour accélérer ses démarches d'attaque et la réfutation *ad personam* pour s'opposer frontalement à son interlocuteur. Il ne cache pas son impolitesse, mais plutôt, se plonge dans ce combat conflictuel et prend une position claire contribuant à forger une image négative à son adversaire. Les énoncés discursifs de FH constituent ouvertement une menace à la face de NS, et les désaccords exprimés dans ce débat se voient directs, explicites, et vont dans le vif des questions. FH, n'ayant pas peur de révéler auteur de tout cas de disqualification du discours de son protagoniste, impose son désaccord dans tout le processus du débat.

Bibliographie

- Amossy, R. 2013. *L'Argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Anonyme, « Débat. La retranscription du duel entre Hollande et Sarkozy », *Ouest-France*, publié le 3 mai 2012. Consulté le 16 mars 2014.
- Bergson, H. 2007. *L'évolution créatrice*. Paris : PUF.
- Corroyer, Gré. 2011. « Les discordes idéologiques dans le débat politique ». <http://communication.revues.org/1692>. [Consulté le 25 mars 2015].
- Gauthier, Gil. 1995. L'argumentation périphérique dans la communication politique. In : *Argumentation et rhétorique II. Cognition, Communication, Politique*. Paris : CNRS édition.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1992. *Les interactions verbales. Tome II*. Paris : Armand Colin.
- Lahiani, N. 2010. « Argumentation et impolitesse dans les débats politiques à caractère polémique ». *Lexis Special 2 : Impoliteness/ Impolitesse*, p. 61-70.
- Plantin, C. 2002. La réfutation. In : *Dictionnaire d'analyse de discours*. Paris : Seuil.
- Rey-Debove, J. 1999. *Le Robert*. Paris : CLE International.
- Richard, A., Sandré, M. 2012. « Être (d'accord) ou ne pas être (d'accord) ? L'enjeu du débat Aubry-Hollande : entre indépendance et unité ». *Congrès mondial de Linguistique Française-CMLF 2012*, p. 643-661.
- Robrieux, J.-J. 1993. *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris : Dunod.
- Sarfati, G-E. 2005. *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.

Notes

1. Cette recherche fait partie du projet du Bureau de l'Enseignement supérieur *da xue fa yu ke cheng jing pin zi yuan gong xiang ke yue jiao gao han (2013) 113hao*.
2. Tous les discours des deux adversaires (François Hollande et Nicolas Sarkozy) du débat se réfèrent au texte retranscrits chez *Ouest-France*, publié le 3 mai 2012. <http://presidentielle2012.ouest-france.fr>.

Synergies Chine n°11 / 2016

Résumés de thèses



Littérature, culture,
sciences du langage
et de la communication





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Le retour à la nature - L'étude du thème de la nature chez J.M.G. Le Clézio

Auteur : ZHANG Lu

zhanglu83@hotmail.com

ORCID ID : 0000-0001-9903-8364

Directeurs : XU Jun, Michel MURAT**Année** : 2014**Universités** : Université de Nanjing, Université Paris IV**Discipline** : Littérature française**Mots-clés** : J.M.G. Le Clézio, nature

Comme l'articulent nombre de critiques, la contradiction du temps moderne à laquelle s'affronte J.M.G. Le Clézio réside dans les oppositions entre la beauté mystérieuse du monde naturel et la brutalité des civilisations industrielle moderne et technique postmoderne, entre le mutisme des cultures minoritaires et l'hégémonie des cultures occidentales, entre la modernité et l'humanité, etc. Honoré du titre du « peintre de la vie moderne », hérité de Baudelaire, Le Clézio esquisse tout au long de son œuvre le paysage urbain de nos jours. Parallèlement, on constate la description de la nature dans l'œuvre leclézienne, malgré la rareté de celle-ci dans ses premières œuvres. C'est précisément l'absence ou le manque des éléments naturels et de la vraie nature humaine dans ses œuvres des années 60 et 70 qui poussent l'auteur à la poursuite d'un autre espace, d'un autre temps et d'un autre soi.

La présente thèse s'attache à examiner, sous le titre du « Retour à la nature », le thème de la nature dans deux sens de ce mot : la nature universelle et la nature humaine. À la lumière des références bibliographiques abondantes - romans, nouvelles, essais, traductions, critiques, poèmes, préfaces et postfaces de Le Clézio, sans négliger les entretiens -, l'étude diachronique esquisse l'évolution formelle et spirituelle de l'auteur ; elle est complétée par une étude synchronique qui recourt à divers types d'analyse - génétique, éthique, philosophique, sociologique, psychanalytique, anthropologique.

La structure de notre étude révèle deux époques de l'écriture de Le Clézio ainsi que la boucle qui obsède Le Clézio. Les premières œuvres du *Procès-verbal* aux *Géants* (1963-1973) influencées, tant dans la forme que dans le contenu, par le Nouveau Roman démontrent la tendance de dénaturalisation de l'espace urbain,

soit « la nature dénaturée ». En revanche, les œuvres qui suivent - y compris celles de la période de transition (1973-1978), et celles qui sont marquées par un retour au roman traditionnel (1978-aujourd'hui) - tournent le dos au monde occidental et cherchent l'autre côté du monde, ayant pour but de reconstruire l'univers idéal, soit « la nature rétablie ».

La topographie de la ville moderne de Le Clézio est marquée par une image hostile et inhumaine. Les espaces urbains à tous leurs niveaux sont enfermés par des murs visibles et invisibles de béton, de fer, envahis de lumières et de bruits. Résultat de la production et de la composition d'objets factices, cette ville s'engouffre dans une modernisation irrésistible : l'urbanisation comme genèse du monde moderne, la commercialisation comme construction de l'empire des objets, et enfin la mécanisation assurant l'emprise de la machine. À côté de la rupture totale avec le monde extérieur naturel, la nature humaine est également menacée dans l'espace urbain moderne. L'enfer sartrien empêche la communication avec l'autre et le monde extérieur, et conduit au repli sur soi qui aggrave l'égoïsme et la solitude. La notion d'aliénation - ou réification, chosification - sert ici de mot clé : l'homme chez Le Clézio est aliéné tant comme individu que dans la foule à cause de la superposition du monde du fétichisme et celui du mécanisme. La rareté de la description du paysage naturel dans l'espace urbain révèle un troisième aspect de la nature dénaturée de la ville : les éléments naturels restent en exil, s'ils ne sont pas devenus les esclaves de l'humanité ou de la ville. L'affrontement, mis en scène par l'auteur, des éléments naturels hostiles, violents et impassibles face à la ville, ainsi qu'aux éléments artificiels, manifeste d'une part la volonté de réveiller la conscience des lecteurs sur la vérité perdue - la nature dénaturée et en exil -, et d'autre part la conviction de l'auteur de lutter contre la progression irrésistible de la modernisation. La réalité dépeinte par Le Clézio révèle la similitude de la situation entre le milieu et l'homme. L'obsession du miroir chez l'auteur rappelle les pages fameuses de Jacques Lacan sur le stade du miroir. L'*imago* - l'image ou le reflet, ce que l'on se représente dans l'imagination -, loin d'être l'image objective que le sujet voit dans le miroir, est une modification implicite et inconsciente effectuée par tout l'environnement du sujet. Cette subversion du sujet est, selon Le Clézio, l'origine du bouleversement du soi dans le monde moderne et conduit à la fausseté de la conscience et celle du langage. Car la base de l'existence est construite à partir des parcelles de conscience des autres, et - ce qui est plus horrible -, du paysage du monde moderne qui compose ce que Guy Debord appelle « le spectacle » ou « pseudo-monde », ce que Baudrillard nomme pour sa part « l'hyperréalité ». Pour en sortir, l'auteur fait appel à la négation des valeurs de modernité et à un ailleurs spirituel et géographique.

La rencontre avec le monde des Amérindiens, et ensuite avec celui de chaque continent, offre à Le Clézio la possibilité de retrouver son existence originale et d'accéder à une révolution totale et profonde. L'essence est de franchir cette rupture entre l'homme et la nature pour accéder à l'union de la nature humaine avec la nature universelle. Ayant un goût pour les pensées et les maximes extrême-orientales, et proche de Kerouac et Salinger, Le Clézio insère dans ses oeuvres les représentations du Taiji, de l'état de la nature - l'« ainsi soit-il » - du taoïsme et la voie du bouddhisme zen qui mène de l'esclavage à la liberté pour enfin voir la nature de l'être. Parallèle aux enseignements extrême-orientaux, ceux du monde amérindien résident en une mythologie dont le système symbolique est constitué par les éléments naturels de l'univers, et en un concept du temps infini. Le retour à la nature demande une remontée au temps primitif, antérieur au développement de la raison instrumentale, sans rejet de l'espace urbain de la société moderne qui doit être vue sous la vision d'enchantement de l'auteur. D'ailleurs, avec une simplicité instinctive de l'écriture, Le Clézio déploie un univers bondé d'images et de sens de la nature intacte pour rétablir la symbolique des éléments naturels basée sur les pensées anciennes : philosophies présocratiques ou mythologies des peuples primitifs appuyant sur l'élan de la vie, l'intuition et la loi naturelle. On y retrouve un besoin urgent du retour à l'aide de ces éléments, symbole de la liberté et de la vérité. La reconstruction des personnages dans l'univers naturel et primitif consiste à la quête de l'identité du protagoniste qui met en mouvement l'intrigue et le programme narratif, et à l'identité recherchée, soit individuelle, soit familiale, soit sociale, qui renvoie toujours à une identité naturelle. D'ailleurs, l'identité idéale de Le Clézio fait appel à un métissage culturel. Proche ou hérité de celle d'Aimé Césaire, de Frantz Fanon et d'Edouard Glissant, il tente d'éliminer l'ethnocentrisme, l'eurocentrisme et de promouvoir l'interculturalité et un sang mélangé.

Ainsi, la présente thèse affirme le thème de la nature comme noyau de son oeuvre. Elle montre que l'évolution de la philosophie et de la création poétique et artistique de l'auteur manifeste une corrélation implicite avec la quête de l'identité naturelle et universelle. À la lumière des courants contemporains de pensée sociologique, philosophique, et littéraire, et des pensées primitives et mythiques, on met en évidence la conception leclézienne de l'existence humaine et de l'environnement, ainsi qu'un désir de reconstruction d'une société idéale porté par une vision à la fois réaliste, romantique et mythique.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La poétique du paysage dans les œuvres de J.-M.G. Le Clézio

Auteur : FAN Yanmei

fanyanmei@zju.edu.cn

Directeur : Marie-Hélène Boblet, Claude Cavallero, XU Jun

Année : 2015

Université : Université Sorbonne Nouvelle ; Université de Nanjing

Discipline : Littérature française et comparée

Mots-clés : Le Clézio, paysage, perception, imaginaire, Osmose

La présente étude porte sur la poétique du paysage dans les œuvres de J.-M.G. Le Clézio. Elle replace le monde - la ville et la nature - sous la perception et la sensation de l'homme, ainsi, le monde devient un *paysage*. En nous référant à la critique phénoménologique et à la critique thématique, nous considérons le paysage à la fois comme une expérience perceptive et comme une expérience imaginaire. À travers les recherches sur la poétique du paysage, nous avons pour but d'éclairer une « poétique de relation » chez Le Clézio.

Pour justifier la valeur du paysage dans les œuvres lecléziennes, nous commençons par envisager les interactions entre le paysage réel, rencontré par l'écrivain dans sa vie, et le paysage fictif, décrit dans ses œuvres. Tout ce travail est ainsi établi sur le parallèle de ces deux paysages et il se répand articulé sur deux axes essentiels : dans l'axe spatial, le paysage leclézien s'étend de la ville à la nature, des continents occidentaux aux pays les plus lointains ; dans l'axe temporel, son paysage, semble-t-il, remonte sans cesse à un temps plus ancien et plus originel : le début du monde. Avec ces deux tendances, le paysage leclézien structure en réalité d'une manière implicite, mais significative le récit et il coïncide fortement avec le réseau du sens textuel.

Pour pénétrer la forme et le fond du paysage leclézien, nous procédons en trois mouvements. Le premier vise à considérer le paysage comme expérience terrestre, soit perception de l'espace, qui conduit à la sensation et au sentiment du personnage. Ainsi, la reconstruction du paysage par la phénoménologie serait la base de toutes ces analyses. Il s'agit de réflexions sur le rapport du corps et de l'âme avec le monde. Nous commençons par les trois *topoi* du paysage leclézien : celui de la fenêtre, celui du haut et celui de la frontière. Ces trois *topoi*, qui

représentent les structures spatiales du paysage, montrent en effet le tropisme psychologique des personnages : une tendance à la claustration, une aspiration l'infini et une passion pour le métissage. L'évolution des *topoi* se réalise par le déplacement spatial, qui s'attache aux mouvements différents : marcher à pied, rouler en voiture et voyager en navire. La poétique du paysage résulte pour ainsi dire d'une « poétique de mouvement ». Notre travail porte également sur l'écart et le rapport entre le paysage de la ville et celui de la nature, sans oublier un certain effet de miroir ou d'écho entre ces deux existences différentes. Nous distinguons le « lieu » du « non-lieu » pour dévoiler un paysage urbain hétérogène et complexe. D'où nous ressentons une certaine admiration de l'écrivain pour la modernité, mais surtout une nostalgie pour la nature. Nous finissons la première partie d'analyse par le parcours paysager de la sensation à l'initiation, soit d'une extase sensuelle à une extase spirituelle en contact avec le paysage. En d'autres termes, le paysage extérieur fonctionne toujours sur le paysage intérieur de l'homme pour transformer la relation du *soi* avec l'*Autre* et avec le Monde.

Ayant éclairé le paysage du point de vue phénoménologique, nous poursuivons notre travail par l'angle thématique, en référence à l'imagination des matières (Gaston Bachelard) et à la critique de sensation (Jean-Pierre Richard). Autour des motifs paysagers récurrents dans la création leclézienne, nous faisons voir une certaine « pensée-paysage » de Le Clézio. Premièrement, nous focalisons sur l'écho de la conscience de la mort dans le paysage, qui s'entend soit par la grisaille, la vieillesse et la beauté trop vivante, soit par le chaos, le tumulte et des scènes de fin du monde. Nous nous intéressons surtout à la dualité du paysage leclézien, c'est-à-dire un enchaînement de destruction et de renaissance, qui exprime la circularité du temps-espace narratif. Ensuite, nous approfondissons le rapport de la vivacité du paysage leclézien avec la pensée primitive, la pensée animiste et la pensée mythique, ce qui exprime pourquoi les personnages s'approchent facilement d'un *Tout Autre*. Puis, nous travaillons sur l'onirisme du paysage leclézien, soit la transfiguration du paysage par le rêve et la rêverie, qui efface la frontière entre l'imaginaire et le réel, entre le présent et le passé, entre ici et ailleurs. Cela résonne forcément avec « la poétique de la rêverie » de Bachelard. Enfin, nous révélons le paysage comme porteur des souvenirs des individus, de la famille, de l'histoire et du monde, qui fait écho à la recherche de l'origine et du paradis perdu dans le récit leclézien. Ainsi, nous soulignons que le paysage est un *médium* pour transmettre les pensées de l'écrivain.

À notre avis, le paysage n'est jamais un décor fortuit. Nous retournons à la fin du travail du fond paysager à la forme paysagère, en montrant la fonction diégétique de la description paysagère et son art *transtextuel* ou intersémiotique.

Le système descriptif : le lexique, la syntaxe, les modalités de voir, faire et dire implique souvent les caractéristiques mêmes du paysage, pour créer une cohésion entre la forme et le contenu. La poétique du paysage leclézien s'appuie aussi sur la poétique de la langue : d'une part, la langue (la parole) peut constituer le paysage avant la perception ; d'autre part, le paysage transmet une langue naturelle et divine. À travers cela, nous voyons une pensée mystique de la langue. Par ailleurs, nous analysons un anthropomorphisme dans le paysage leclézien : d'un côté, un paysage peut faire penser à une personne, il est décrit comme une personne, avec le visage ou le corps ; de l'autre côté, une personne peut se présenter comme un paysage, son visage et son corps peuvent se retirer, s'apparentant à des paysages. Le plus important, c'est que le paysage va jusqu'à jouer le rôle de destinataire, de destinataire, d'adjuvant ou d'opposant dans le récit. Notre travail final témoigne d'une poétique *transtextuelle* du paysage leclézien : un reflet de la pensée géographique avec la toponymie, la topographie et la cartographie, et un reflet de l'art pictural avec la couleur, la lumière, la forme et la perspective. Tout cela fait ressortir le désir de l'écrivain pour une écriture totale et accomplie, mais aussi une recherche d'union esthétique.

Produit par la perception, la sensation et l'imagination, le paysage chez Le Clézio est non seulement une expérience matérielle, concrète et visible, mais aussi une expérience spirituelle, abstraite et invisible. Il sert aussi de « chronotope » selon les mots de Mikhaïl Bakhtine. La poétique du paysage leclézien consiste en la cohérence unique entre les mots, l'homme et le monde, c'est-à-dire une osmose cosmique ; elle crée en fin de compte « le récit poétique » proposé par Jean-Yves Tadié et une « géopoétique » dite par Kenneth White.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Étude comparative sino-française de la métaphore dans *Le Rêve du pavillon rouge*

Auteur : TANG Guixin

guixin_tang@hotmail.com

Directeur : CAO Deming**Année :** 2015**Université :** Université des Études internationales de Shanghai**Discipline :** Sciences du langage**Mots-clés :** Le Rêve dans le pavillon rouge, métaphore, comparaison sino-française, image culturelle

Le Rêve dans le pavillon rouge est l'un des quatre célèbres classiques chinois. Il avait été introduit en France dans le milieu du XIX^{ème} siècle, mais ce n'est qu'en 1981 que la seule traduction complète en français a vu le jour. La recherche sur ce roman, considéré comme « Synthèse des Genres », et de sa traduction est un énorme projet. Notre regard se concentre sur les métaphores là-dedans liées fermement à l'idée de l'auteur, véhiculant en même temps les informations culturelles de l'époque. Nous savons le sens figuratif du mot est soit temporaire, soit stable, généralement reconnu par la société culturelle. Dans notre roman, l'auteur a décrit le visage de Jia Baoyu (Jia Jade magique) comme « 满月 » (la pleine lune), Wang Xifeng (Wang Phénix triomphal) comme « 神仙妃子 » (la reine de déesse), la jalousie de Xia Jingui (Xia Fleur d'Or d'Osmanthe) comme « 宋太祖灭南唐 » (le fait que le fondateur de la dynastie des Song voulait anéantir la maison des Tang méridionaux), et Jia Yinchun (Jia Accueil au Printemps) comme « 嫁出去的女儿泼出去的水 » (la femme mariée comme l'eau versée). Ces sens ne sont pas une improvisation du moment, mais le résultat des effets combinés d'une variété de facteurs culturels. Une fois le sens figuré stable formé et reconnu dans certaine société culturelle, il possède une antériorité et une indépendance. Le lecteur qui connaît un contexte culturel du chinois ne s'y trompe jamais, même sans contexte textuel. Cela marque aussi qu'une métaphore évolue vers une étape avancée du développement, qui devient un moyen important de multiplier le sens du mot, et constitue la possibilité de produire la polysémie. Ainsi la recherche sur la traduction de ces métaphores peut-elle mieux nous faire découvrir l'intégration et le conflit culturel des deux langues.

Aujourd'hui, les recherches sur la métaphore se présentent de manière diversifiée. Nous voulons progresser vers une direction moins familière. Nos analyses sont réalisées sur la base des facteurs culturels qui exercent une influence importante sur le sens figuré, y compris ceux de la matière comme la vie matérielle, l'environnement, et les facteurs spirituels comme les mythes, les légendes religieuses, l'histoire et les coutumes. Dans l'étude de la culture matérielle et la métaphore, nous avons réglé la relation entre la vie matérielle, la pensée, la langue, et la métaphore. Et dans l'étude de la culture spirituelle et la métaphore, nous avons réglé la relation entre la conscience, l'histoire, les coutumes et la métaphore. L'association des images culturelles et de la métaphore dans les deux langues constitue également un axe dans notre étude. Il s'agit non seulement des images de la matière comme l'or, le jade, les organes du corps, les plantes et les animaux, mais aussi de celles de l'esprit comme les bouddhas, les mythes de la constellation, le dragon, le phénix, les liens du sang, les relations de mariage, les événements historiques. Ainsi, en un sens, notre étude a également une valeur linguistique et culturelle.

Dans le même temps, la présente recherche essaie également une nouvelle méthode. Nous avons introduit une étude comparative bilingue, mais ce n'est pas une simple comparaison entre l'œuvre originale et la traduction. Cette étude comparative est produite sur la base des métaphores influencées par des facteurs culturels similaires dans les deux langues. Nous pouvons découvrir que malgré le grand fossé entre le français et le chinois, la métaphore a encore beaucoup de points en commun. Dans le roman, les parents de Lin Daiyu (Lin Jade sombre) la considèrent comme « 掌上明珠 » (la perle aux mains), et en français le mot « perle » peut aussi être utilisé pour les élites ou les objets précieux. Maupassant a décrit la Sicile comme la « perle de la Méditerranée ». Dans le roman, Baoyu considère Daiyu comme « 神仙似的妹妹 » (la princesse de déesse), la culture française attribue aussi aux dieux beaucoup d'imagination positive. En français, les dieux sont non seulement beaux et talentueux, mais disposent également d'une grande puissance magique. Donc on peut être « beau comme un dieu », « chanter comme un dieu », ou réussir « comme un petit dieu ». Ces termes métaphoriques mettent en évidence la similarité compréhensive de l'intelligence humaine pour le monde extérieur, de sorte que l'échange mutuel des cultures différentes devient possible. Cependant, nous ne pouvons pas négliger les divergences existantes. La culture chinoise admire le jade, donc Yinglian (Charme de Lotus) « 粉妆玉琢 » (qui a un visage blanc comme le jade), Jia Yucun (Jia Village sous la Pluie) « 面如美玉 » (qui a un beau visage comme le jade), Jiang Yuhuan (Jiang Etrui de Jade) « 临风玉树 » (qui a une taille d'arbre du jade). Mais en français il n'y a rien de métaphorique concernant le

jade. La différence de la métaphore influencée par les éléments culturels spirituels est particulièrement importante. D'une part, la dislocation et l'absence d'images culturelles de deux langues enlissent la traduction dans la boue. D'autre part, c'est justement leur existence qui rend la traduction particulièrement nécessaire.

Nous essayons de retirer une solution idéale à travers une étude comparative. Le problème clé est le transfert de l'image culturelle. Malgré l'universalité de la compréhension humaine, les particularités et les différences sont inévitables. Cette existence objective ne change pas avec la tactique choisie par le traducteur. L'idée de la fusion des horizons nous inspire. La traduction de la métaphore qui est typiquement culturelle, s'appuie enfin sur des progrès de la culture, à l'aide desquels la fusion des horizons du traducteur et du lecteur, qui ont une vision mondiale, atteindra son état idéal. Et seulement jusqu'à ce moment, on parviendra à résoudre ces problèmes épineux.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 11 - 2016 p. 239-240

Traductions, adaptations et réécritures :
approches du traitement
et de la diffusion de *Robinson Crusoe*
en Occident et dans le monde chinois

Auteur : ZHENG Li
victorzheng@yeah.net

Directeurs : QIAN Peixin, Emmanuel Fraisse

Année : 2013

Universités : Université des Études internationales de Shanghai, Université de Paris
3 Sorbonne Nouvelle

Discipline : Littérature comparée

Mots-clés : traduction, réécriture, réception, Robinson Crusoe, robinsonnade, occi-
dent et monde chinois

Diverses formes de réécriture - traductions, résumés, abrégés, adaptations ou continuations - constituent des opérations décisives dans la migration et la diffusion d'un objet littéraire ou culturel. Elles concrétisent les différents niveaux de réception jusqu'à former un large réseau intertextuel. En effet, tout ce qu'on peut savoir d'une œuvre particulière voire d'une littérature en général dépend largement de ses réécritures qui nous intéressent à la fois par leurs fonctions et leurs fonctionnements. Et cet intérêt nous amène à *Robinson Crusoe* dont la création et la réception illustrent de manière exemplaire ce phénomène, et qui s'offre finalement à nous comme champ d'études.

Notre travail est consacré aux premières traductions de *Robinson Crusoe* en français et en chinois. Ces traductions, malgré leur décalage dans le temps et dans l'espace, sont considérées comme réécriture pour avoir tout nécessairement modifié l'original de Defoe de sorte à répondre aux exigences et aux besoins de leur environnement et de leurs publics spécifiques. C'est particulièrement visible en ce qui concerne les diverses traductions/adaptations chinoises de *Robinson Crusoe* : elles coïncident avec un discours de réforme nationale autant qu'avec la modification des attentes esthétiques, culturelles et linguistiques des nouvelles élites de ce pays. Sur un fond de tensions permanentes entre poétiques et idéologies, les réécritures opérées par les traductions ont finalement beaucoup contribué à transformer les sensibilités et les comportements de leurs lecteurs.

Nous remarquons un tournant important qu'a connu la réception de *Robinson Crusoe* à la suite de sa diffusion en France et en Europe continentale, tournant qui a finalement transformé ce roman et ses avatars postérieurs en un genre à

contenu pédagogique et destiné à la jeunesse. L'origine de ce virage se trouve dans la lecture de l'histoire de Robinson par Rousseau qui, en se focalisant sur l'épisode insulaire, a attribué à ce roman d'aventures un nouveau rôle éducatif et élaboré un rapport pédagogique particulier entre l'instituteur et l'élève, le savoir et la fiction. La conception de Rousseau a éveillé rapidement des résonances chez les pédagogues européens soucieux de mieux instruire par tous les moyens, y compris par le récit imaginaire. En adaptant l'histoire de Robinson dans une perspective éducative, ils l'ont pourtant réduite à un simple support de connaissances et d'instructions et ont ainsi sacrifié le plaisir de lire à une volonté pédagogique. En fait, le problème de réconcilier le romanesque et l'instructif, déjà posé chez Defoe, n'a cessé de se présenter dans les robinsonnades du XVIII^e et du XIX^e siècle, jusqu'au point de faire l'objet d'une parodie chez Jules Verne.

En réalité, toutes ces réécritures, en tant que témoins de l'histoire moderne de l'Occident ou même de la modernité occidentale, ont consacré l'histoire de Robinson qui, redécouverte et revalorisée par les critiques, est parvenue elle-même à occuper un statut de mythe littéraire au XX^e siècle. Dès lors, cette histoire s'est mise à inspirer partout où elle a été reçue de nouvelles réécritures explicitement revendiquées par leurs auteurs. Ceux-ci, que ce soit le Français Michel Tournier ou la Sino-Américaine Maxine Hong Kingston, ont tous choisi de s'approcher davantage de l'original de Defoe pour mieux s'en écarter et voire le renverser. Nous analysons donc ces remaniements conscients et perceptibles dans divers rapports entre les textes antérieurs et le texte présent, entre la partie liminaire d'un texte et son corps principal, grâce au concept d'intertextualité théorisé surtout par Gérard Genette. On finit par démontrer que ces réécritures modernes plus subtiles constituent non seulement des réflexions sur la modernité qui s'associent souvent avec les expériences propres à ces écrivains, mais également des expérimentations de divers mécanismes de l'écriture romanesque. Tout compte fait, elles manifestent toujours la puissance et le dynamisme du modèle initial dont les transformations constituent le signe le plus visible.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La quête des voix du peuple dans *Paroles et Histoires*

Auteur: ZHOU Xueli
zhoushelly@hotmail.com

Directeur : QIAN Peixin

Année : 2015

Université : Université des Études internationales de Shanghai

Discipline : Littérature, Science du langage

Mots-clés : Jacques Prévert, poésie contemporaine, stylistique

Publiés en France vers la fin de la première moitié du vingtième siècle, les deux premiers recueils de Jacques Prévert *Paroles* et *Histoires* contiennent cent cinquante-cinq poèmes écrits entre 1930 et 1944. Considérés comme des chefs-d'œuvre, les deux recueils ont été admirés à leur parution. De formes et de longueurs très variées, les poèmes dans les deux recueils contiennent un besoin de protestation universelle contre l'ordre établi et contre les misères humaines.

Des études des années soixante et soixante-dix ont mis en évidence les jeux de mots et la forme d'expressions prévertienne. L'entrée dans la bibliothèque de la Pléiade en 1992 a conféré à l'auteur aussi une reconnaissance et une attention académique. Depuis alors, certaines études ont proposé des analyses thématiques du recueil; d'autres ont aussi proposé des études interdisciplinaires. La poésie de Prévert est avant tout l'art de la parole, qui témoigne d'une véritable recherche de l'adresse directe à un interlocuteur et qui crée donc une forme participative, ce qui nous donne la clé d'une analyse plus complète. On assiste à l'émergence d'une nouvelle conception des rapports entre le poète et son lecteur. C'est à partir de cette sensibilité à l'activité créatrice que nous entreprenons une étude plus complexe sur les deux ouvrages de Jacques Prévert, ce qui nous permettra aussi de mieux comprendre la popularité et l'accessibilité de ces deux recueils auprès de ses lecteurs

Dans ce travail, nous avons retenu pour notre compte deux lignes directrices.

La première s'appuie sur les méthodes linguistiques et littéraires. Nous adoptons l'approche stylistique, qui s'est déplacée du côté de la réception prenant en compte les dernières évolutions théoriques de l'énonciation : « la situation d'énonciation » d'Émile Benveniste et aussi « la scène d'énonciation » de Dominique Maingueneau

dans les années 90. Les poèmes sont conçus d'abord comme acte d'énonciation dans lequel le sujet élabore des stratégies discursives, pivot d'une relation du langage au monde. Parallèlement à cette enquête discursive, nous avons mené une étude sur le plan esthétique. Nous avons évalué ainsi tous les procédés stylistiques et leurs effets auprès du lecteur, et de cette logique découlent les prises de positions de l'auteur par rapport à son temps. Plus précisément, nous nous sommes intéressés(e) à la manière dont Prévert réussit à laisser entendre dans sa poésie l'expressivité des textes poétiques, une transposition de l'oralité à l'écriture dans laquelle le poète cherche à créer son propre langage. Cette évolution esthétique permet d'inscrire le poète dans diverses écoles littéraires et mouvements qui proposent de nouvelles perceptions sur l'art et la création. Existe-t-il une continuité ou une rupture, qui fait entendre dans chaque élément, énonciatif, lexical, sémantique, syntaxique, rythmique, ou autre non seulement l'écho de ce qui précède, mais aussi l'écho de ce qui est chronologiquement à venir dans l'œuvre.

Nous constatons également une sorte de « non-formalisation de la poésie », relevée par l'association entre les poèmes avec d'autres formes, telles que les pièces théâtrales, qui ont en commun d'avoir été initialement conçues comme scénarios pour le cinéma. Le choix de ces moyens d'expression est étroitement lié à un contexte d'amitié et de fraternité, à des espaces collectifs. Tantôt le « je-origine » ou le « je -biographique » relève de l'énonciation « historique », tantôt il s'agit d'énoncés fictifs censés amplifier les voix des opprimés. C'est dans ce sens que les voix polyphoniques reflètent une préoccupation universelle, à savoir les malaises humains et sociaux. C'est pour exprimer les deux pôles du monde que Prévert exploite la langue poétique, mais il va lui donner une forme particulière.

Notre seconde ligne directrice réévalue la place du contexte dans l'écriture : il s'agit de la notion de « système de l'œuvre », au sens de structuration dynamique sur lequel insiste Henri Meschonnic, qui implique une attention à la « valeur ». En effet, la violence de l'événement met en cause jusqu'à la nécessité de l'écriture: l'écriture est presque toujours tendue par le combat du sujet engagé dans l'action de résistance. Dans une perspective plus large, nous avons cherché à redéfinir le rôle de la poésie: pour Prévert, la poésie vivante est celle de « la vie ». Son inscription dans un réel historique précis garantit la possibilité de sa réactualisation dans des circonstances historiques analogues et explique aussi son accessibilité au public d'aujourd'hui. Les multiples facettes des « voix » accueillent ainsi la subjectivité de tous. La quête des « voies » poétiques éclaire aussi la mission visionnaire de la littérature contemporaine.

Ces approches éclairant de nouvelles visions linguistiques, stylistiques et littéraires, aux présupposés méthodologiques spécifiques, nous semblent mériter à elles

seules une étude entière. Aussi avons-nous proposé un panorama de la revalorisation scientifique de l'expression et du développement de toutes les particularités stylistiques, qui ouvrent les explications fonctionnalistes.

Nous commençons par l'interprétation de dynamisme de l'énonciation qui met en œuvre les jeux de mots. La dénonciation des événements et de la société temporaire fournit le premier repère d'une prise de position de l'écrivain à l'égard de son temps.

Nous avons mené ensuite une étude sur le plan esthétique. Plus précisément, nous nous sommes intéressés(e) à la manière dont Prévert réussit à laisser entendre dans sa poésie l'expressivité des voix par laquelle le poète cherche à créer sa propre poétique. La poésie est avant tout l'art du langage, et Prévert cultive les techniques surréalistes, ses automatismes, ses rêves, et ses « hasards objectifs » qui riment avec l'esprit libertaire.

Le choix de ces moyens d'expression est étroitement lié à un contexte d'amitié et de fraternité, qui permet l'instauration d'une communauté de spectateurs et l'exploitation narrative de la durée. L'évolution montre une progression dans les conceptions du temps collectif et dans l'importance qui lui est accordée. C'est dans ce sens que les voix polyphoniques reflètent une préoccupation universelle, à savoir les maux humains et sociaux. C'est pour exprimer le fossé entre ces deux pôles du monde que Prévert exploite la langue poétique, mais il va lui donner une forme particulière, celle de la voix et même de plusieurs voix.

Nous abordons enfin la proximité de la poésie avec les circonstances. Dans une perspective plus large, nous avons cherché à redéfinir le rôle de la poésie : pour Prévert, la poésie vivante est celle de « la vie ». Son inscription dans un réel historique précis garantit la possibilité de sa réactualisation dans des circonstances historiques analogues et explique aussi sa popularité au public d'aujourd'hui. Originellement interprétés dans les cabarets et les music-halls, les poèmes passaient également sur les ondes, chargées de capter les rêves d'un peuple. Les multiples facettes des « voix » accueillent ainsi la subjectivité de tous. La quête des « voies » poétiques éclaire aussi la mission visionnaire de la littérature contemporaine.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Lecture sémiotique du *Sou shen ji* de Gan Bao : Modèles théoriques et interprétations du discours

Auteur : ZHANG Lu

yueling6699@163.com

ORCID ID : 0000-0002-2267-1871

Directeurs : WU Hongmiao, Frédéric Wang**Année :** 2015**Universités :** Université de Wuhan, Institut national des langues et civilisations orientales**Discipline :** Littérature**Mots-clés :** *Sou shen ji*, Gan Bao, *zhiguai*, sémiotique, Greimas, modèle narratif

Le *Sou shen ji* 搜神記 est l'œuvre la plus représentative et influente du genre *zhiguai* 志怪, sa valeur historique et artistique est incomparable par rapport aux autres œuvres de même type. Son auteur Gan Bao 幹寶 est un historien et lettré très réputé sous la Dynastie Dong Jin (317-420). Parmi ses nombreuses œuvres historiques et littéraires, c'est le *Sou shen ji* qui a connu le plus grand succès. Cette œuvre recueille près de quatre cent soixante-quatre récits indépendants, et dont les sujets sont d'une variété considérable, reflétant dans une certaine mesure la mentalité et les croyances des Chinois de l'époque. Dans notre thèse nous avons fait des recherches sur cette œuvre dans une perspective sémiotique, employant la théorie sémiotique de Greimas.

Nous avons élucidé les trois influences principales sur sa composition : les mythes anciens, la sorcellerie, et la théorie des cinq éléments (*wuxing* 五行) et celle du *yin* et du *yang*. Nous avons déroulé le tableau historique et social de l'époque des Jin où vivait l'auteur, Gan Bao, en dépeignant les mœurs, les courants de pensée, les vicissitudes de la société, etc. Nous avons aussi fait une présentation de l'œuvre-même, y compris la vie de l'auteur, la motivation et le but de sa composition, etc.

Nous avons effectué une analyse discursive du *shen*, terme crucial pour toute l'œuvre. Comme le titre l'indique, le but de l'auteur est la recherche des esprits (*soushen* 搜神). Pourtant, pour l'auteur, le terme *shen* représente une conception composite d'une grande variété de puissances surnaturelles ou surhumaines, auxquelles les gens ordinaires rendent un culte. Dans cette partie, nous avons offert une image plus nette du *shen*, grâce aux descriptions et analyses des quatre catégories surnaturelles : *shen* 神 (les dieux dotés d'une fonction), *xian* 仙 (les immortels), *gui* 鬼 (les revenants), *yaoguai* 妖怪 (les phénomènes curieux, les génies

animaux et végétaux, les métamorphoses monstrueuses, les animaux insolites, etc.). Grâce aux analyses discursives et sémiques des textes qui correspondent respectivement à ces quatre catégories, nous avons mis en lumière le fait que chacune représente un aspect particulier de la conception du *shen*. Nous avons également cerné que la conception du *shen* dans la culture chinoise, se trouvant au carrefour de la religion, de la politique, et de l'éthique, n'est pas un concept défini sur le plan théologique et transcendantal.

Au travers des analyses sur les caractéristiques de la narration du *Sou shen ji*, nous avons essayé de construire, à l'exemple du modèle narratif canonique de Greimas, un nouveau modèle narratif plus applicable aux récits fantastiques dans le *Sou shen ji*. Grâce aux analyses sur la tradition de la narration historique en Chine, et sur l'évolution de la narration historique à la narration fictive, nous avons montré que les *xiaoshuo* 小说 entretenaient un lien étroit avec la catégorie historique. Les contes fantastiques sous les Six dynasties (229-589) sont considérés comme les premiers *xiaoshuo* au sens propre, il est naturel d'y voir des traces laissées de la narration historique. Ainsi, dans le *Sou shen ji*, l'un des représentants du genre à l'époque, nous avons vu l'héritage de la narration historique : une narration chronique (*bian nian ti* 編年體) et une narration biographique (*ji zhuan ti* 紀傳體).

Bien sûr, dans le *Sou shen ji* il existe aussi des récits, dont la narration est d'ordre dramatique, « dramatique » au sens aristotien, c'est-à-dire que ces récits possèdent des intrigues complètes et des actions totales, ayant un début, une évolution, et une fin. C'est à partir de ces textes que nous avons essayé de construire notre nouveau modèle narratif. Nous avons d'abord abstrait des schémas narratifs à partir des récits qui correspondent respectivement aux quatre catégories de la puissance surnaturelle susmentionnée (*shen, xian, gui, yaoguai*). En synthétisant les schémas, et en repérant les quatre phases principales communes à l'évolution de ces schémas, nous avons pu concevoir un modèle composé de quatre phases successives pour les récits fantastiques du *Sou shen ji* comme suit : contact - communication - qualification - sanction.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Adaptation culturelle et croyance religieuse : les musulmans algériens en Chine

Auteur: ZHANG Jie

zhangjiebeatrice@163.com

Directeur : ZHENG Lihua

Année : 2015

Université : Université des études étrangères du Guangdong

Discipline : Communication interculturelle

Mots-clés : musulmans algériens en Chine, communication interculturelle, croyance religieuse, adaptation culturelle

C'est dans les années 1990 que les commerçants musulmans ont découvert le marché chinois. À partir de 1997, année marquée par la crise financière asiatique, de plus en plus de musulmans algériens s'orientent vers la Chine pour y gagner leur vie, et certains d'entre eux s'y sont même installés. L'arrivée de ces Algériens nous a poussés à nous interroger sur leur adaptation culturelle en Chine, thème de recherche qui n'a pas encore attiré l'attention du monde académique chinois.

En vue de mener une recherche à la fois transversale et horizontale sur ce thème, l'approche qualitative a été adoptée. En recourant à l'entretien semi-directif combiné à l'observation participante, nous avons effectué, sur une durée de 4 ans, 53 interviews, dont 35 auprès des Algériens en Chine, et 18 auprès des Chinois qui ont des relations plus ou moins étroites avec eux. Et nous avons adopté *la théorie enracinée* afin d'en analyser les données.

L'étude nous montre qu'il existe de forts liens entre les croyances religieuses et l'adaptation culturelle. D'une part, les croyances des Algériens exercent une grande influence sur leur adaptation en Chine, tant sur le plan psychologique que sur le plan socioculturel. D'autre part, les Algériens ont fait des compromis dans leurs pratiques religieuses afin de mieux s'adapter à la société chinoise, et ils ont retiré, après avoir été en Chine, leurs attitudes religieuses, devenant plus tolérants à l'égard d'autres religions ou d'autres écoles de l'Islam, sans pour autant abandonner leur fidélité à l'Islam et aux principes fondamentaux de cette religion.

Nous souhaitons que cette étude microsociale des musulmans algériens permette de mieux éclaircir leurs parcours en Chine, de mieux comprendre des difficultés et des problèmes dans la communication sino-algérienne, d'en repérer les origines

culturelles, et d'enrichir les recherches chinoises sur l'Afrique et sur les relations sino-africaines, d'autant plus que l'Afrique est souvent considérée comme un tout indifférencié par des chercheurs chinois. Nous espérons également que des données authentiques et récentes obtenues par une enquête de terrain nous permettront de développer une nouvelle théorie de l'adaptation qui corresponde mieux au contexte chinois et à la situation réelle des sujets.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

De l'exception à la diversité culturelle – la politique culturelle de France dans les négociations internationales 1993-2005

Auteur : YAO Lan
yaolan@tongji.edu.cn

Directeur : XIAO Yunshang

Année : 2014

Université : Université des Études internationales de Shanghai

Discipline : Politique française

Mots-clés : politique culturelle, exception, diversité, négociations internationales, identité culturelle

En France, l'État jacobin a été et reste encore fortement présent dans la vie culturelle. Les politiques de soutien et de régulation en faveur de la culture dépendent des logiques de service public. La construction de l'État-providence se conjugue avec la création d'un « service public culturel ». La valeur artistique et l'attribut économique constituent la double nature des produits culturels. Les spécificités des industries culturelles justifient du point de vue économique l'intervention étatique. En même temps, le développement de la politique culturelle en France représente une « exception », qui constitue la base historique et institutionnelle des actions de la diplomatie française sur la scène internationale.

La mondialisation et l'essor des nouvelles technologies renforcent les demandes de dérèglementation et de privatisation des secteurs publics, dont celui de la culture. En 1993, les négociations de l'*Uruguay Round* au sein du GATT illustrent les affrontements entre partisans de l'« exception culturelle » et adeptes de la libéralisation illimitée du commerce, et en particulier, entre la France pour qui les biens et services culturels ne peuvent être traités comme des marchandises ordinaires, et les États-Unis qui prévoient l'extension des principes de libre-échange au commerce de services. Les négociations visent surtout le cinéma et l'audiovisuel, secteurs qui bénéficient en France d'un système de soutien bien établi. Grâce à une entente préalable au sein de la Communauté européenne et à la solidarité des pays francophones, la France a réussi à exempter le cinéma et l'audiovisuel des principes de libre concurrence du GATT. Cependant, cette victoire en 1993 n'est qu'un acquis temporaire et le thème d'exception culturelle se voit remis en question à plusieurs reprises, lors des discussions sur l'Accord multilatéral sur l'investissement (AMI) dans le cadre de l'OCDE, puis au cours d'un nouveau cycle de négociations engagé au sein de l'OMC.

Vers la fin des années 1990, la notion de « diversité culturelle » monte en puissance et tend à remplacer celle d'exception. Le rapport entre ces deux termes est diversement interprété, mais cela n'empêche pas la France de continuer à se battre pour son identité culturelle face à l'hégémonie américaine. Dans la lutte en faveur de la diversité culturelle, l'UNESCO devient une instance idéale des négociations multilatérales. Sous l'impulsion française, l'UNESCO a adopté une Déclaration universelle sur la diversité culturelle en 2001 et puis une Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles en 2005. La Convention marque l'inscription officielle de la notion de diversité culturelle dans le droit international, mais la force contraignante de cet instrument juridique reste faible par rapport à celle des traités de l'OMC, notamment en cas de conflit commercial. En outre, le principe de diversité est loin d'être parfait : sa mise en œuvre est parfois en contradiction avec les politiques culturelles nationales, dont le choix difficile entre l'identité nationale et le multiculturalisme.

Pour la France, les enjeux de l'exception et la diversité culturelles résident non seulement dans les domaines économiques et culturels, mais aussi dans les considérations sociales et politiques. La recherche d'un équilibre souhaitable entre l'État et le marché témoigne de la détermination française de préserver son modèle de gestion des affaires culturelles et de réfléchir sur de nouvelles voies de l'altermondialisation.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Une culture entre l'étouffement et l'orientation (1661-1715) — Étude sur la politisation de la culture sous le règne de Louis XIV

Auteur: WANG Yijing

wyjzy@hotmail.com

Directeur : XIAO Yunshang

Année : 2015

Université : Université des Études internationales de Shanghai

Discipline : Culture française

Mots-clés : Culture politique, étouffement, orientation

La France est un pays à forte tradition interventionniste en matière de culture. Ce travail se concentra sur la France au XVII^e siècle sous le règne de Louis XIV, à savoir une époque historique où l'absolutisme rime avec la génération du classicisme, dans l'intention de pénétrer ce rayonnement culturel et de proposer une théorie de la politique culturelle durant cette époque à travers l'analyse sur des stratégies du pouvoir royal dans le domaine culturel, tout en schématisant la naissance d'une culture d'un caractère fort politique, en analysant le lien intime entre la culture et le politique, vu que le terme « politique culturelle » n'existait pas encore à l'époque.

Louis XIV est bien à l'origine d'une forme jusqu'alors inédite de « totalitarisme culturel », selon Marc Fumaroli. La création d'un système de censure sur les livres laïques et religieux et la répression sur les cultures déjà existantes constituent sa première stratégie de cette culture : une culture d'intolérance afin d'évincer les dissidents. La censure fait ainsi rempart aux publications qui, produites à l'intérieur du pays ou venues de l'étranger sans permission, pourraient porter atteinte à l'image glorieuse du monarque considéré comme incarnation du royaume ; avec l'aide conjointe de l'Église gallicane, la censure vise à réprimer aussi les livres religieux qui ne se sont pas situés, selon l'orthodoxie catholique, dans la même ligne que le catholicisme, ce qui constitue un travail d'épuration d'ouvrages issus du quétisme, du jansénisme et bien entendu, du protestantisme. Contrairement à un monde intellectuel relativement diversifié avant le règne personnel du Roi-Soleil, la culture populaire, les traditions nobiliaires et la diversité provinciale perdent au fur et à mesure leur identité culturelle sous la contrainte de la volonté unificatrice du gouvernement.

Parallèlement à cette stratégie de surveillance et de répression, une deuxième stratégie se déploie vers une autre dimension : en vue de la construction d'un modèle culturel idéal. Pour ce faire, la tâche primordiale consiste à enrôler les esprits les plus brillants de l'époque au service du pouvoir, par un solide système d'encadrement dans l'intention de rallier le savoir et le pouvoir dans l'entreprise de la gloire de la monarchie, d'où se conçoit une conception de propagande royale. La culture soutenue par l'État est ainsi considérée comme une culture d'élite, une culture de référence officielle. Par conséquent, il est sans difficulté de comprendre qu'il n'est pas un hasard durant cette période l'apogée de l'absolutisme offre alors un terrain fertile pour la naissance de la génération classique dans les domaines artistique et littéraire. Pour promouvoir la gloire du roi sur la scène à la fois nationale et internationale, on prend conscience que l'image publique du roi revêt alors une importance capitale, conçue comme un discours de légitimité dont le roi fixe les termes et le langage, comme un spectacle de légitimité dont il se veut l'unique héros et le souverain incarnant à lui seul la monarchie dans son essence. À travers la littérature, les arts plastiques, les fêtes et les cérémonies publiques, le roi est toujours présenté sous un jour favorable : père du peuple, protecteur du royaume, exterminateur de l'hérésie, restaurateur de la paix, arbitre de la gloire, visible Dieu incarné, bref, le plus puissant monarque de l'univers.

À son crépuscule, l'édifice culturel patiemment construit par Louis XIV commence à se lézarder à partir des années quatre-vingt. La fameuse querelle des Anciens et des Modernes en pose le premier pas en ébranlant les intellectuels par un esprit critique, faisant craquer le corset des normes et défiant l'autorité établie; la notion de « crise de la conscience » dans toute l'Europe, implique bien la réapparition de débats, au niveau de l'expression publique et cohérente des idées, dans tous les domaines politique, économique et social sur la scène internationale. Apogée de la civilisation française ou échec d'une politisation de la culture ? Entre la Renaissance et l'aube des Lumières, le règne du Roi-Soleil constitue une période particulièrement intéressante, où la culture et la politique sont intimement liées de sorte que personne ne peut nier son existence.

Quand la culture s'allie avec le politique, nous nous rendons compte que se met au jour une culture dominante, reflet de la classe dominante qui vise à imposer ses valeurs particulières en les faisant passer pour universelles. Héritant de ses prédécesseurs français ou étrangers, le roi Louis XIV prend conscience d'une intervention du pouvoir dans le domaine culturel. Ce qui fait de cette période une particularité, c'est que la culture est mobilisée à un tel point qu'une idolâtrie du chef d'État dans le domaine politique prend forme, où nous constatons une parfaite « personnalisation du pouvoir » dans la construction de l'État moderne. Sur ce point de vue

politico-sociologique, les stratégies d'étouffement et d'orientation en matière de culture sous le règne de Louis XIV recouvrent, même dans ses excès, une tentative originale de produire de la légitimité politique, incarnée par la propre personne du roi. Ainsi se structure avec le Roi-Soleil un système de pensée, d'expression et d'action qui est le produit d'une culture politique.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Les représentations et les pratiques de la beauté : une étude comparative entre les Chinoises et les Françaises

Auteur : LI Shujun

lishujun1974@163.com

Directeur : ZHENG Lihua

Année : 2014

Université : Université des Études étrangères de Canton

Discipline : Sociolinguistique

Mots-clés : beauté, représentation, pratique, interculturel, sociologie

Posséder un corps idéal, c'est ce dont rêvent les femmes du monde entier et ce qu'elles poursuivent sans cesse. Mais les représentations sur la beauté et les pratiques concernées varient selon les pays. Notre travail, basé sur les enquêtes de terrain menées en Chine et en France, cherche à analyser les représentations et les pratiques de la beauté dans les deux pays et à examiner les relations entre le corps, la société et la culture. Il se déroule sous deux angles, diachronique et synchronique. Du point de vue diachronique, nous essayons d'étudier l'évolution des représentations de la beauté en Chine et en France sous les effets des représentations traditionnelles du corps féminin et des situations socioculturelles. Du point de vue synchronique, nous cherchons à comparer les représentations et les pratiques de la beauté chez les Chinoises et les Françaises.

Des analyses diachroniques ont apparues deux remarques importantes : premièrement, la représentation de la beauté des Chinoises a avant tout pour origine la représentation traditionnelle du corps féminin caractérisée par la correspondance Xin-Xing-Qi (le Xin étant le cœur, l'esprit ; le Xing la forme corporelle ; le Qi l'énergie, le souffle, quelque chose qui lie les deux premiers l'un à l'autre.) et par la moralisation. Cette unité Xin-Xing-Qi est le résultat de la vision cosmique des Chinois et de l'unité ciel-terre-homme et la moralisation du corps féminin se concrétise en les trois obéissances (obéissance au père avant le mariage, au mari après le mariage, au fils aîné après la mort du mari), les quatre vertus (vertus des femmes, paroles des femmes, manières des femmes et travail des femmes) et en l'espace limitée à la famille. Mais la représentation traditionnelle n'est pas le seul facteur qui décide la structure de la représentation de la beauté actuelle des Chinoises. On y voit également des traces des influences sociales liées à la modernité et à la mondialisation. Les Chinoises, tout en gardant des critères

traditionnels, y ajoutent aussi des canons esthétiques occidentaux, ce qui semble normal, étant donné que la Chine, située à une époque spécifique dans son développement économique, ne peut pas résister aux influences des représentations de la beauté occidentales. Deuxièmement, la représentation de la beauté actuelle des Françaises est aussi les effets combinés du dualisme traditionnel opposant l'âme et la forme corporelle et des influences des changements socioculturels, elle est traditionnelle dans la structure, mais moderne dans les contenus, cela se voit surtout dans le renversement de la place de la forme corporelle.

Des analyses synchroniques, des similarités et des différences ont apparu dans leurs représentations de la beauté. Les similarités se trouvent dans la classification de la beauté, la priorité accordée à la beauté intérieure et quelques parties du corps citées, et peuvent s'expliquer par des points communs des êtres humains, ceux des femmes et les effets de la mondialisation économique et culturelle. Les différences se voient surtout dans les angles d'observation, les contenus de la beauté invisible, de la beauté visible et la voie de l'évolution des représentations et peuvent s'expliquer par des traditions différentes, des situations sociales, et des traits ethniques différents. Quant aux pratiques de la beauté, des analyses synchroniques découvrent aussi des similarités et des différences entre les Chinoises et les Françaises. Leurs similarités concernent notamment la priorité donnée à l'apparence et l'appel aux produits, aux services, à la nourriture, au sport et au repos. Cela semble être lié à l'importance qu'elles accordent à la forme corporelle et peut trouver l'origine dans les points communs des êtres humains et dans la mondialisation économique et scientifique. Mais les différences dans les manières de faire, les produits différents, les attitudes à l'égard des produits, des services et de la chirurgie esthétique, les critères de choix pour la couleur et la forme, les sensibilités aux odeurs et aux poils, les sports et leur nourriture, peuvent se comprendre, tout comme les représentations, avec des cultures différentes : l'unité ciel-terre-homme et le collectivisme tant en médecine qu'en nourriture des Chinois, le dualisme âme / esprit-forme corporelle et l'individualisme des Français. Il semble que les cultures différentes du parfum et de la nourriture exercent leurs influences sur les pratiques de la beauté, s'y ajoutent aussi les situations sociales et les différences ethniques.

Les résultats de notre recherche correspondent donc bien à la sociologie du corps qui étudie les relations entre le corps et la société. Les représentations et les pratiques de la beauté sont toutes les deux socioculturelles. Le corps est non seulement physique, mais aussi et surtout social et culturel, son destin étant sujet aux interactions entre les représentations du corps, les situations socioculturelles et les pratiques du corps. Si l'on dit que la triade ciel-terre-homme des Chinois montre

les relations entre les êtres humains et la nature, la nouvelle triade dans notre recherche corps-culture-société découvre bien les relations entre les êtres humains eux-mêmes. L'homme vit dans la nature et dans la société, bon gré mal gré il ne peut jamais s'échapper absolument des influences naturelles et socioculturelles.

Synergies Chine n°11 / 2016



Annexes



Profils des auteurs de ce numéro



Jacques Demorgon, Paris Sorbonne, philosophe et sociologue aux universités de Bordeaux 3, Reims et Paris 8, intervenant à l'Unesco et en entreprise mondiale : Schneider Electric, Basf, Crédit Agricole. Aussi à l'Ena, l'Enm, l'Ensa, l'Enap. Avec le soutien des Offices des Jeunesses franco-allemand, franco-qubécois, germano-polonais, il a animé en équipe pluridisciplinaire internationale, sur plus de trois décennies, des séminaires expérimentaux de rencontres résidentielles, périodiques et de longue durée. Les résultats ont été publiés en revues et en livres. Ainsi, chez Economica, *l'Homme antagoniste* (à paraître en 2016), *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques* (2015), *Déjouer l'inhumain. Avec E.Morin*. Préface de Jacques Cortès (2010), *Critique de l'interculturel* (2005). Ils ont fait l'objet d'analyses et de présentations dans divers ouvrages dont, édité par le Conseil de l'Europe, *Intercultural Learning*, traduit en quinze langues. Jacques Demorgon est rédacteur en chef de la revue *Synergies Monde Méditerranéen* du Gerflint.

Jocelyne SOURISSEAU est maître de conférences du FLE à l'Université Toulouse1-Capitole, au sein de différents programmes internationaux. Elle coordonne le français langue étrangère au département des langues et assure la responsabilité pédagogique à la Faculté d'administration et communication du DU (diplôme universitaire) : classe préparatoire aux études juridiques et économiques pour les étudiants chinois. En tant que membre du Laboratoire LAIRDIL (Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Didactique des Langues) à l'UT III (EA 7415), elle poursuit ses recherches dans les domaines de la didactique du FLE, sur la construction d'une compétence de communication interculturelle (relations franco-chinoises et franco-japonaises) et travaille en équipe sur la construction d'outils pédagogiques pour l'apprentissage du droit français par des apprenants chinois. (usage des TICE et autres...)

Françoise RABY est professeur à l'Université Fédérale de Toulouse. Après avoir monté et dirigé le premier centre des langues en France en formation initiale, elle s'est consacrée à la formation des enseignants de langues au sein de l'ESPE de Grenoble. Elle dirige aujourd'hui le laboratoire LAIRDIL. Ses travaux de recherche l'ont conduite à élaborer une ergonomie de la formation en didactique des langues et c'est dans ce cadre théorique qu'elle étudie la question de l'innovation en didactique des langues.

Agnès PERNET-LIU est maître de conférences en Sciences du langage. Elle enseigne le Français langue étrangère à l'Université des Langues étrangères de Pékin (Chine). Elle est membre associée du laboratoire Centre Interlangues Texte Image Langage (TIL EA 4182. Université de Bourgogne). Ses travaux de recherche portent sur la didactique de l'écriture et l'intertextualité.

TIAN Nina, docteur en littérature française, est enseignante de français à l'Université des Langues étrangères de Beijing. Ses recherches portent sur la littérature contemporaine, particulièrement dans ses rapports avec les « études de genre ». En didactique, ses intérêts se centrent sur l'enseignement-apprentissage du FLE au niveau débutant.

LI Hongfeng est professeur de l'Université des Langues étrangères de Beijing. Chargée de cours de français intermédiaire pendant une dizaine d'années, elle a dirigé des travaux de recherche en didactique et publiés des articles sur l'enseignement du français langue étrangère. Elle poursuit également des recherches dans différents domaines tels que la francophonie et la politique étrangère de la France.

LI Yue, doctorante en linguistique appliquée à l'Université Sun Yat-sen, est enseignante de français à l'Université de Canton. Ses intérêts se centrent sur les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du français et de la culture française.

LI Qin est docteur ès lettres (cotutelle de l'Université Paris III et de l'Université des Études internationales de Shanghai), spécialité « Didactique des langues, cultures et civilisations nationales et étrangères » et « langue et littérature françaises ». Actuellement maître de conférences de langue et littérature françaises à l'Université des Études internationales de Shanghai, elle a publié plusieurs travaux de recherches sur l'enseignement du français langue étrangère en Chine et des traductions d'œuvres littéraires françaises en chinois.

Magdalena SOWA, docteur, habilité à diriger des recherches (HDR) en linguistique et didactique des langues, maître de conférences à l'Institut de la Philologie romane de l'Université Catholique de Lublin Jean-Paul II (Pologne). Elle est auteur des articles scientifiques portant sur l'acquisition du français, la didactique du FLE, l'enseignement du français à objectifs professionnels et la formation des formateurs FLE/FOS. Elle participe aux projets scientifiques dans ces domaines et encadre des formations de didactique pour divers publics d'enseignants.

LI Lu, docteur en tourisme et maître de conférences à l'Institut des langues étrangères de l'Université Sun Yat-sen (Chine). Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français du tourisme, les pratiques des Français et la communication interculturelle.

LEE Hsin-I est docteur ès lettres en sciences du langage, spécialité « didactique du français langue étrangère et seconde ». Elle est enseignante de FLE au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 depuis 2013. Elle a longtemps enseigné le FLE à Taïwan. Elle est membre du laboratoire ICAR (UMR 5191) à l'ENS de Lyon, a publié deux articles et présenté des communications dans sept congrès internationaux sur la pédagogie de l'enseignement du FLE. Ses recherches se focalisent sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère à des fins universitaires, ses aspects linguistiques, culturels et méthodologiques.

XU Rixuan, doctorant à l'Université SUN YAT-SEN depuis 2012, est professeur adjoint de l'Université des Langues étrangères de Dalian. Ses intérêts se centrent sur l'enseignement du FLE et la communication interculturelle, il en a fait une dizaine de publications.

ZHANG Chang, doctorante en sciences de l'éducation de l'Université Lumière Lyon 2 de France, est enseignante de français à l'Université des Langues Etrangères de Dalian. Ses travaux de recherche portent sur l'intégration de corpus oraux dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois.

YING Xiaohua, docteur en linguistique et en langue et littérature françaises (cotutelle de l'Université Bordeaux 3 Michel de Montaigne et de l'Université de Wuhan), est maître de conférences et directrice adjointe du département de français de l'Université Jiangnan. Elle a publié plusieurs travaux de recherches sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et sur la linguistique cognitive.

PU Zhihong, docteur de l'Université Paris 3 Nouvelle-Sorbonne, professeur des Universités, habilité à diriger des recherches et directeur du Centre des Etudes françaises à l'Université Sun Yat-sen. Ses domaines de recherches sont la didactologie des langues et des cultures, la sociolinguistique et la communication interculturelle.

LU Qiuyan est doctorante en linguistique à l'Université Sun Yat-sen, où elle a achevé ses études de licence et de master ès lettres. Actuellement spécialisée en linguistique et sociolinguistique, elle mène ses recherches de doctorat dans le domaine de l'analyse de discours politique.

Projet pour le n°12, année 2017



La traduction :

sa place dans l'apprentissage des langues, la formation de traducteurs professionnels, les enjeux dans la circulation internationale du savoir et des idées en contexte globalisé

coordonné par FU Rong et Jacqueline Plessis

Le prochain numéro a pour thème l'étude du rôle de la traduction autour des **trois axes** suivants : dans l'apprentissage des langues, la formation de traducteurs professionnels et les enjeux de la traduction dans la circulation internationale du savoir et des idées en contexte globalisé.

En effet, sur le **premier axe** du rôle de la traduction dans l'apprentissage des langues (en l'occurrence le français), si la re-légitimation de la traduction en classe de langue n'est plus discutable en tant que telle depuis l'approche communicative notamment dans la perspective constructiviste et cognitiviste, il n'en reste cependant pas moins problématique en pratique au sens large du terme. Ainsi seront bienvenus les articles qui traitent en particulier :

- de la traduction au sein d'un programme de français en licence et/ou en master : représentations, statut, cursus, objectifs, matériels didactiques, méthodes et évaluation ;
- du rôle que la traduction peut ou doit remplir en classe de français avec des exemples précis d'activités correspondantes : concepts, activités, objectifs, types de traduction ;

Puis, s'agissant de la formation des traducteurs professionnels (**axe 2**), il faut constater qu'on a assisté ces dernières années en Chine à une expansion considérable de l'enseignement de la traduction/interprétation à de futurs traducteurs/interprètes professionnels en milieu universitaire de langue au niveau du Master (MTI). Aujourd'hui un premier état des lieux permet de tirer un bilan provisoire. Donc seront très attendues les études qui porteront notamment sur :

- les instructions officielles de cette formation professionnalisante ;
- le profil étudiant, le profil enseignant ;
- les motivations, attentes, besoins et objectifs, programme de formation, méthodes, évaluations et débouchés professionnels ;
- les matériels didactiques ;
- etc.

Enfin, pour ce qui est de l'axe 3 sur les enjeux de la traduction dans la circulation internationale du savoir et des idées en contexte globalisé, il est communément admis que le simple fait de traduire n'assure pas forcément la circulation, encore moins la réception, parce qu'il s'agit dans la plupart des cas d'une communication non seulement langagière mais aussi et surtout interculturelle. Dans cette optique, sera envisagé tout propos qui aborde entre autres :

- les difficultés linguistiques et socioculturelles rencontrées au cours de la traduction et les stratégies de solution adoptées ;
- la spécificité de la traduction du chinois vers le français et inversement ;
- les défis à relever pour les traducteurs chinois et français pour assurer une bonne circulation des idées dans le contexte de la mondialisation ;
- etc.

Un appel à contributions suivi des normes rédactionnelles et de fonctionnement éditorial a été lancé.

La date limite de réception des articles corrigés est le 30 juillet 2017

Contact et envoi des propositions et articles : furong@bfsu.edu.cn

Consignes aux auteurs

- 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 l'adresse synergies.chine.gerflint@gmail.com ou à l'adresse de contact de la Rédaction figurant sur l'appel à contributions avec un CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées 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** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, 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. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni 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. 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 chinois 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 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 (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 Chine, n°11/2016
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

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Canada	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chili	Synergies Pologne
Synergies Chine	Synergies Portugal
Synergies Corée	Synergies Roumanie
Synergies Espagne	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies Europe	Synergies Sud-Est européen
Synergies France	Synergies Tunisie
Synergies Inde	Synergies Turquie
Synergies Italie	Synergies Venezuela
Synergies Mexique	

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

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

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Chine, n°11/2016

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

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° ZSN6FE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2016

Achévé d'imprimer en novembre 2016 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Aujourd'hui en Chine, la volonté d' « innover » est partagée dans tous les domaines et par des acteurs de différents niveaux. Dans l'Éducation, l'État et les établissements supérieurs sont, sans aucun doute, les principaux acteurs et promoteurs de l' « innovation ». Avec ce nouveau numéro consacré au thème de la *Tradition et de l'innovation* en didactique du Français Langue Étrangère, nous sommes au cœur du sujet et des discussions dans le milieu de l'enseignement-apprentissage du français et dans le contexte du développement des nouveaux médias. Ce thème répond au besoin de réinterroger la relation entre la tradition et l'innovation dans une Chine en pleine transformation et profondément différente de ce qu'elle fut tout en restant attachée à ses traditions.