

Numéro 15 / Année 2020

Synergies Europe

Revue du GERFLINT

**Philologies françaises, francophones
et européennes:
Fondements historiques,
Modernité universitaire,
Formation didactique**

Coordonné par Sophie Aubin



Synergies Europe

Numéro 15 / Année 2020

Philologies françaises, francophones
et européennes: Fondements historiques,
Modernité universitaire, Formation didactique

Coordonné par Sophie Aubin



REVUE DU GERFLINT
2020

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Europe est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales particulièrement ouverte à la coopération scientifique, linguistique et culturelle dans tous les domaines des sciences du langage et de la communication internationale.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Europe, 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 des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Europe** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Europe*, 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. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1951-6088 / ISSN de l'édition en ligne 2260-653X

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen Normandie, France

Président d'Honneur

Jean-René Garcia, Professeur de Droit
Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité.
Conseiller auprès des Secrétaires perpétuels de l'Académie des sciences, France

Rédaction (Année 2020)

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com

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

Comité scientifique

Serge Borg (Professeur à l'Université de Franche Comté, France), Constantin Dorin Domuta (Directeur des programmes de recherche à l'Académie roumaine, filiale de Cluj-Napoca (Roumanie), Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal) ; Michael Kelly (Professeur à l'Université de Southampton, Royaume-Uni), Aleksandra Ljalikova (Maître de Conférences à l'Université de Tallinn, Estonie), Nelson Vallejo Gomez (Conseil scientifique de l'éducation nationale, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France).

Comité de lecture

Albert Cortès (Inspecteur, Historien, France), Chantal Forestal (Aix Marseille Université, France), Paulina Ledovskikh (Université Paris-Dauphine, France), Sylvie Liziard (Université de Rouen Normandie, France), Daniel Modard (Université de Rouen Normandie, France).

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, Pôle *Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel avec Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Europe n° 15 / 2020
<https://gerflint.fr/synergies-europe>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
ANVUR
Data.bnf.fr
DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
Index Copernicus
ISSN Portal / ROAD
JournalBase
JournalSeek
LISEO (France Éducation International)
MIAR [ICDS : 9,6]
Mir@bel
MLA Modern Language Association Database
Scopus Sources
SHERPA-RoMEO
SJR, SCImago Journal & Country Rank [Q3]
Ulrichweb

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Europe n° 15 / 2020

ISSN : 1951-6088 / ISSN de l'édition en ligne : 2260-653X

Philologies françaises, francophones et européennes : Fondements historiques, Modernité universitaire, Formation didactique

Coordonné par Sophie Aubin

Sommaire

Présentations

Sophie Aubin	9
Suite d'études philologiques et didactico-pédagogiques	

Parcours philologique : ***Lettres françaises et francophones***

Maciej Smuk	19
Études françaises à l'Université de Varsovie (1919-2019). Du contexte local aux défis universels	

Anca Porumb	33
Réflexions sur les études des Lettres Françaises en Roumanie avant et après la chute du communisme	

Adamantia Zerva	47
Les études françaises en Grèce	

Sonia Vaupot	59
La présence française en Slovénie : aspects historiques et philologiques	

Rana Kandeel	71
La philologie française et son impact sur la didactique du français langue-culture étrangère du point de vue des professeurs universitaires	

Laïth Ibrahim, Ayman Alsmadi	85
Le roman d'apprentissage européen : un genre littéraire ?	

Virginia Iglesias Pruvost, Loubna Nadim Nadim	99
<i>Les rives identitaires</i> de Leïla Houari : le récit d'une femme tiraillée entre tradition et modernité	

Parcours didactico-pédagogique : Études universitaires et outils actuels

Ebru Eren	115
Le français en tant que langue d'enseignement dans le cadre des politiques éducatives en Turquie	
Danut-Grigore Gavris	127
Étude descriptive sur l'utilisation des documents authentiques en classe de français langue étrangère en Italie	
Justine Anne-Sophie Céline Martin	145
Les rôles des participants à un projet télécollaboratif en français entre deux universités européennes	
M^a Elena Baynat Monreal, Mercedes López Santiago	163
La machinima <i>Entrevista de trabajo / Entretien d'embauche</i> : une ressource numérique pour l'apprentissage de la langue française en contexte universitaire	
Anne Aubry	181
Les doubles certifications européennes : le cas du Bachibac en Andalousie	

Annexes

Profils des contributeurs	193
Projet pour le n° 16 / 2021	197
Consignes aux auteurs.....	199
Publications du GERFLINT.....	203

Synergies Europe n° 15 / 2020



Présentations





ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Suite d'études philologiques et didactico-pédagogiques

Sophie Aubin

Faculté de Philologie, Traduction et Communication,
Département de Philologie Française et Italienne,
Universitat de València, Espagne
sophie.aubin@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-7425-3324>



Ce deuxième *Tour d'Europe* de la *Philologie française* et de ses relations avec la didactique de la langue-culture française réalisé en 2020 nous a permis, comme le premier¹ (2019), de rassembler plusieurs bilans, réflexions, analyses et perspectives. Ce nouvel ensemble a pris la forme de deux parcours. Le premier passe par plusieurs pays et continents. Il est conduit par des auteurs écrivant à la fois en pleine conscience philologique et en lien naturellement étroit avec les *études françaises*, la qualité de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française, la formation du professeur. Le second est consacré à cinq études et expériences toutes menées dans des universités européennes où l'on trouvera une variété d'éléments didactologiques, didactiques et pédagogiques². Ainsi, les acteurs et lecteurs du premier parcours pourront puiser dans le second et vice versa. En effet, l'objectif général poursuivi était de réunir, en un même volume et dans ce cas dans un second volume les pensées philologiques et didacticiennes. Quel que soit l'objet des *études françaises et francophones* ici présentées, les articles de cette nouvelle livraison sont souvent marqués par le sceau de solides ancrages historiques et culturels, et toujours portés par la modernité du XXI^e siècle.

Parcours philologique

Nous avons constaté d'emblée que les auteurs de ce numéro qui ont répondu explicitement à notre appel à contributions thématique intitulé *La Philologie française en Europe : d'hier à aujourd'hui, état des lieux et perspectives (suite)* et se sont par conséquent prononcés sur la *Philologie française* dans leur pays font vivre globalement ce domaine au pluriel, en adoptant les conceptions les plus larges possibles (*les philologies, les philologies françaises, les philologies francophones, les aspects philologiques*) ou se situent dans le cadre déjà pluriel des *études françaises, des lettres françaises, des études des Lettres Françaises*. Si la Pologne

est une nouvelle fois représentée, d'autres pays européens se sont joints à l'appel : la Roumanie, la Grèce, la Slovénie. Cet intérêt pour la « philologie française » a dépassé largement les frontières européennes pour aller jusqu'à l'étude de la formation en philologie française dans des universités de trois pays arabes : l'Arabie Saoudite, la Jordanie et le Kuwait. Ce périple s'achèvera par la sélection d'un échantillon d'études de Lettres francophones européennes.

Maciej Smuk, depuis la Pologne, inaugure la reprise du débat que nous avons principalement mené dans la première partie du numéro précédent, axé sur les défis de la *Philologie française* dans les universités européennes aujourd'hui et ses relations avec la didactique des langues-cultures³. L'auteur nous présente la richesse, la diversité, le dynamisme philologiques universitaires en Pologne et à l'Institut d'Études Romanes (qui a fêté son centenaire en 2019) de l'Université de Varsovie. Il apporte, chiffres à l'appui, se fondant sur les résultats d'une analyse de centaines d'étudiants en philologie française, soulignant le haut niveau de la recherche scientifique en philologies française et européenne, dressant le *portrait d'un étudiant moyen en philologie française*, les preuves d'une santé exceptionnelle qui font souffler un vent d'optimisme sur la capacité des philologies⁴ et des philologies françaises à évoluer, se transformer, œuvrer au développement nécessaire de la didactique du français et de la formation professionnelle des étudiants philologues.

De la Pologne nous partons pour la Roumanie où **Anca Porumb** présente un panorama aussi historique, philologique que didactique en Roumanie. Après avoir rappelé combien langue et culture françaises sont indissociables de l'histoire de la Roumanie depuis le XVIII^e, l'auteur compare successivement la philologie française, la formation en didactique et le contenu des manuels de français sous les régimes communiste et démocratique. Années noires, libération, « résistance du français » mais aussi arrivée de nouveaux défis déjà constatés dans notre numéro précédent : faible niveau de français universitaire par rapport aux attentes des travaux philologiques, « concurrence » de l'anglais. Elle insiste sur la prise en charge de la formation en didactique des futurs professeurs de français, insuffisance qui semble traverser le temps en Roumanie sans trop de rides, quels que soient les régimes politiques en place.

Poursuivant notre tour d'Europe, nous quittons la Roumanie à destination de la Grèce où Adamantia Zerva effectue un état des lieux positif et prometteur des *études françaises* en Grèce et de la formation du philologue en langue française. Le sens de « Philologie française » et sa présence de nos jours étant effectivement

difficiles à cerner d'un pays à l'autre, d'une université européenne à l'autre, nous profitons de notre passage en Grèce pour suivre l'auteur jusqu'aux sources étymologiques de *philologie* : « D'un point de vue étymologique, le mot philologie provient du grec φιλολογία « goût pour la dialectique » et « goût pour la littérature ou l'érudition », ayant comme dérivé le mot philologue φιλόλογος, celui qui aime les lettres ». Ce n'est cependant pas en Grèce que la « philologie française » est institutionnellement la plus visible en Europe : on la retrouve par exemple au sein de département de « langue et littérature françaises » et de facultés de philosophie. L'auteur montre cependant qu'en se situant dans le cadre des « Études françaises », en se plaçant dans l'histoire de la fondation des écoles françaises et l'évolution de l'ensemble du système éducatif jusqu'à nos jours, la philologie française est bien vivante en Grèce et en correspondance directe avec la modernisation de l'enseignement-apprentissage du français.

De la Grèce nous repartons vers le nord pour nous arrêter en Slovénie où **Sonia Vaupot** constate également la difficulté, de nos jours, de circonscrire la philologie française. Elle choisit alors d'en explorer de nombreux aspects dont la présence est attestée en Slovénie : bibliothèques pleines d'ouvrages savants en français du XVII^e aux XIX^e siècles, relations et traités entre la France et la Slovénie à l'époque napoléonienne, héritages profonds laissés par les séjours de Charles Nodier et de Lucien Tesnière en Slovénie. Cette grande richesse philologique française en Slovénie n'empêche cependant pas l'auteur d'achever son périple historique par la question des moyens mis en oeuvre aujourd'hui pour relever un défi : la baisse du nombre d'étudiants en langue française.

Rana Kandeel renforce l'idée d'une philologie française, francophone, européenne et internationale en faisant précisément le lien entre les enseignements en philologie française reçus en Europe francophone et leur transmission universitaire dans le monde arabe. Défendant notamment la nécessité, de nos jours, d'une formation des professeurs universitaires de langue-culture française aussi philologique que didactique, elle met en lumière et analyse les enjeux et défis rencontrés par la *philologie française* dans divers départements de langues de cinq universités de trois pays du monde arabe (la Jordanie, l'Arabie saoudite et le Kuwait) dans lesquels d'ailleurs, le *substantif* « *philologie* » *n'y est pas utilisé ni dans leurs nominations d'origine en arabe ni dans leurs traductions en français.*

Faisant suite à ces cinq études nous avons sélectionné deux exemples de recherches qui illustrent cette philologie francophone européenne internationale dans le champ littéraire. La première a été réalisée en Jordanie, au département

des *langues Européennes* de l'Université de Mutah. **Laïth Ibrahim** et **Ayman Alsmadi**, en critiques littéraires, revisitent, en diachronie et synchronie, la problématique du *genre littéraire* dans le but de mieux identifier le cas du *roman d'apprentissage européen* et éviter les confusions qui circulent à son sujet. De nombreux écrits et romans européens sont alors passés en revue depuis Platon et Aristote jusqu'à nos jours. La seconde provient du département de *Philologie française* de l'Université de Grenade en Espagne. **Virginia Iglesias Pruvost** et **Loubna Nadim Nadim**, dans le domaine de la littérature maghrébine d'expression francophone, analysent le roman intitulé *Les rives identitaires* de Leïla Houari (2011), écrivaine *d'origine marocaine et belge d'adoption*, roman qui se situe aux confluences des cultures arabe, occidentale, européenne, méditerranéenne. L'étude de cette *écriture migrante* se centre sur la problématique de la construction identitaire féminine en exil et le poids considérable des injustices dont les femmes sont victimes dans la société arabo-musulmane.

Parcours didactico-pédagogique

Le parcours didactico-pédagogique qui se dessine ne prend pas géographiquement la forme d'un tour mais d'une ligne discontinue et frontalière située au Sud de l'Europe. En allant d'Est en Ouest, elle part de la Turquie, passe par différents points de l'Italie et de l'Espagne jusqu'en Andalousie. Elle est enrichie par une mobilité européenne distancielle grâce à des expériences et recherches menées en ligne reliant la France, l'Italie et l'Espagne. Les auteurs mettent l'accent sur l'importance des politiques éducatives et de l'utilisation d'outils numériques ou de supports dont on peut développer l'utilisation pour l'enseignement-apprentissage du français. Cette seconde partie contient également un échantillon de recherches menées au sein de facultés et de départements de *Philologie*, dans la mesure où trois auteurs, voire quatre en comptant la coordination de ce numéro, appartiennent à des départements espagnols de *Philologie moderne* (Universidad de Castilla-la Mancha), de *Philologie française et italienne* (Universitat de València), de *Philologie et traduction* (domaine de la *philologie française*, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla).

Point de sensibilité individuelle, collective, internationale à la philologie française sans choix politiques d'enseignement des matières en langue française à tous les niveaux des systèmes éducatifs... **Ebru Eren** montre, en Turquie, l'influence des politiques éducatives sur le choix déterminant de la langue d'enseignement des matières universitaires, problématique commune à beaucoup d'universités

européennes. À partir de l'étude du cas précis d'un département interdisciplinaire francophone de *Science politique et des Relations internationales* de l'Université Yeditepe, elle se penche sur le *français langue d'enseignement* dans l'éducation supérieure en Turquie par rapport notamment à la langue maternelle turque et à l'anglais, dans l'optique d'une plus grande ouverture des cultures éducatives.

Parmi les domaines dans lesquels philologues et didacticiens peuvent s'entendre et joindre naturellement leurs travaux, l'étude des *documents* à destination des apprenants et étudiants constituent un champ inépuisable : textes littéraires, poétiques, théâtraux, grammaticaux, journalistiques, publicitaires, scientifiques, socioculturels, cinématographiques, bandes dessinées, etc. En didactologie et didactique, **Danut-Grigore Gavris** revient sur les définitions et les typologies du *document authentique* et apporte un éclairage sur leur utilisation actuellement en Italie, après avoir réalisé une grande enquête auprès d'enseignants de français dans des universités, lycées et collèges italiens. L'étude contribue entre autres à montrer le rôle stratégique de ces documents, l'importance de suivre leur efficacité et de prendre en compte la problématique de certains documents authentiques « oubliés » malgré leur présence croissante dans nos sociétés et leur grand potentiel pédagogique.

Toujours en Italie mais aussi en Espagne, c'est sur le terrain de la télécollaboration et sur la base d'une expérience de réalisation d'un projet d'écriture télécollaboratif (fondé sur le fait divers) entre des étudiants d'une université italienne et d'une université espagnole que **Justine Martin** a effectué une analyse approfondie des interactions écrites de quatre groupes, dans le cadre de forums de discussion. La recherche a pour but de vérifier notamment si la télécollaboration entreprise a agi favorablement sur la motivation des étudiants et le développement de compétences transversales. Ajoutons que dans une optique de communication francophone des étudiants européens, il ne semble pas y avoir de repérage, à travers les résultats obtenus, de différence de comportement dans l'adoption des rôles au sein de cette télécollaboration en fonction des identités italiennes et espagnoles des apprenants, sans doute en raison d'une culture latine commune. Ce qui resterait à vérifier et sans doute à nuancer en fonction du profil psychologique de chaque étudiant.

Nous quittons l'Italie mais restons en Espagne et dans les apports d'outils numériques pour les étudiants en langue française. **M^a Elena Baynat Monreal** et **Mercedes López Santiago**, dans le cadre des activités de SLATES de l'Universitat de València, l'un des groupes européens de recherches reconnus en matière d'innovation éducative universitaire et de créations et expérimentations de ressources

numériques. Dans leur article, elles se centrent sur l'apprentissage de la communication par la simulation. Si le recours à la simulation est loin d'être une nouveauté, ce sont les nouvelles technologies qui lui donnent des « pouvoirs illimités » : la possibilité, pour les apprenants, de vivre en français virtuellement en ligne et en temps réel. Parmi les *mondes virtuels* (ou métavers) et celui des avatars (ou personnages virtuels) dont nous disposons, M^a Elena Baynat Monreal et Mercedes López privilégient les atouts désormais démontrés pour l'enseignement des langues du programme *Second life* et attirent notre attention sur les *machinimas* (contraction de *machine* et *cinéma*), sorte de *vidéos tournées dans un monde virtuel*, avant de présenter celle qu'elles ont créée pour le français sur objectifs professionnels : *une simulation professionnelle bilingue intitulée La entrevista de trabajo / L'entretien d'embauche*. Dans ce monde éminemment pratique et rapide de la manipulation virtuelle (dans le sens positif du terme), de la création d'outils et de ressources numériques, elles contribuent à combler, grâce à cet article, le manque d'études théoriques en didactologie/ didactique des langues-cultures sur les *mondes virtuels* en général et les *machinimas* en particulier.

Le point d'arrivée de ce parcours est consacré au couronnement de « parcours d'excellence » suivis par des lycéens d'Europe et futurs étudiants, viviers de passionnés par les langues et cultures européennes qu'il convient de préserver et développer. **Anne Aubry** effectue une reconstitution historique de trois doubles certifications européennes depuis leur fondation : l'Abibac (français-allemand), l'Esabac (français-italien), le Bachibac (français-espagnol). Elle nous donne, dans le cas de l'Espagne et de l'Andalousie, la situation du *Bachibac*, diplôme permettant d'être à la fois titulaire du Bac français et du *Bachillerato* espagnol. Elle porte enfin un regard comparatif en soulignant combien cette organisation éducative, moteur de progression des langues-cultures européennes en Europe n'est cependant pas exempte dernièrement de signes de faiblesse en Espagne : stagnation, inégalités régionales, manque de formation et d'accompagnement des enseignants.

Au terme de nos tours, parcours et périple philologiques et didactiques inscrits désormais dans les années 2029 et 2020, cette *Géographie de la philologie française* qui cultive sciemment le goût pour les lettres françaises et francophones, en liaison interdisciplinaire étroite avec l'Art de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française reste, de toute évidence, en construction permanente. Les contributions allant dans ce sens seront par conséquent toujours les bienvenues dans la revue *Synergies Europe*, avec la participation et la représentation de bien d'autres pays.

Notes

1. *Philologie française en Europe et Didactique de la langue-culture française : défis, dialogue, diversité*. Aubin, S., Bírová, J. (Coord.), 2019, *Synergies Europe*, n° 14. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe14/Europe14.html> [consulté le 15 novembre 2020].

2. Pour des définitions de Didactologie / Didactique, se reporter aux écrits de Robert Galisson : « Bibliographie récapitulative de Robert Galisson », *Synergies Portugal* n° 4, 2016, p. 195-199. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Portugal4/bibliographie_galisson.pdf [consulté le 15 novembre 2020] ;

Pour une distinction claire, nette et récente de la didactologie, de la didactique et de la pédagogie, voir Jacques Cortès, 2020, « Le Bi et le Pluri en D/DLC Et en Poésie », *Synergies Chine* n° 15, p. 9-12 et la note 1 :

Didactologie : théorisation interne ou Histoire des concepts ;

Didactique : discours sur l'enseignement de la discipline ; [...]

Pédagogie : art d'enseigner par tous les moyens (logique, technique, humour, analyse, clarté, répartition, affrontement, connivence, collision, collusion etc. mais toujours dans une ambiance stimulante.

[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine15/preface.pdf> [consulté le 30 décembre 2020].

3. Titre de cette première partie : « Les défis de la *Philologie française* aujourd'hui : Points de vue albanais, polonais, espagnols et slovaques ». [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe14/Europe14.html> [consulté le 15 novembre 2020].

4. Ce pluriel est également en usage dans les discours universitaires en Espagne.

Synergies Europe n° 15 / 2020



Parcours philologique :
*Lettres françaises
et francophones*





GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Études françaises à l'Université de Varsovie (1919-2019). Du contexte local aux défis universels

Maciej Smuk

Institut d'Études romanes – Faculté de Langues modernes,
Université de Varsovie, Pologne
m.smuk@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-0911-9046>



Reçu le 07-07-2020 / Évalué le 10-09-2020 / Accepté le 20-11-2020

Résumé

Au premier quart du XXI^e siècle, les rôles et, par conséquent, les directions possibles du développement des études (philologies) françaises en Europe suscitent des polémiques ou provoquent même le scepticisme quant à leur avenir. Notre optique n'est pas aussi alarmiste. Nous croyons, certes, que les philologies doivent et devront suivre des transformations (culturelles, sociales, économiques, éducatives, etc.) en s'y adaptant, mais cela créera aussi de nouveaux créneaux, peu encore exploités. Cet article présentera les données sur les philologies françaises en Pologne, une analyse plus détaillée étant proposée pour l'Institut d'Études romanes de l'Université de Varsovie. Nos propos seront accompagnés des résultats de trois recherches concernant les intérêts, les motivations, les attentes et les projets professionnels des étudiants de première année en licence et master.

Mots-clés : philologie française, Pologne, étudiants, philologue français

French studies at the University of Warsaw (1919-2019). From local context to universal challenges

Abstract

In the first quarter of the 21st century, the roles and, therefore, the possible directions of the development of French studies (philology) in Europe aroused controversy or even caused skepticism about their future. Our perspective is not as alarmist. We certainly believe that philology must and will be subject to transformations (cultural, social, economic, educational, etc.) and adapt to them, but this will also create new niches, little exploited yet. This article will present data on French philology in Poland, with a more detailed analysis offered for the Institute of Romance Studies at the Warsaw University. Our remarks will be followed by the results of three researches concerning the interests, motivations, expectations and professional projects of first-year undergraduate and master students.

Keywords: French philology, Poland, students, French philologist

Introduction

Le but principal de la présente analyse est d'alimenter et d'enrichir le débat qui se déroule actuellement dans plusieurs universités du monde entier, peut-être tout particulièrement de l'Europe, sur la place des philologies, sur la mission qu'elles peuvent et pourront avoir à accomplir dans le futur ainsi que sur les attentes des jeunes qui se décident à entreprendre ces études, en particulier des études en philologie française. Nous comptons sur une complémentarité d'échanges et de réflexions.

Nous nous sommes fixé deux objectifs partiels pour répondre à cette intention. D'une part, notre intention est d'évoquer la place des philologies, notamment la situation des philologies françaises en Pologne. Afin d'enrichir cette partie de données plus palpables, nous esquisserons le fonctionnement de l'Institut d'Études romanes de l'Université de Varsovie, soit la plus grande philologie française en Pologne (40 enseignants et 400 étudiants), qui a fêté en octobre 2019 son centième anniversaire. D'autre part, nous soumettrons à l'analyse les résultats de trois recherches, effectuées en 2014, 2016 et 2018, auprès de 331 étudiants en philologie française, qui portaient sur leurs intérêts pour les diverses disciplines inscrites dans la formation en philologie, leurs motivations poussant à entreprendre ce type d'études, leurs attentes ainsi que leurs projets professionnels.

1. Études de langue (philologies) en Pologne

Les études de langue et de culture, dénommées « philologies » (*filologia*) en Pologne, jouissent depuis longtemps d'une grande popularité. Et même si cela peut paraître paradoxal à première vue, l'isolement politique du pays avant 1989 soutenait encore leur succès et, de plus, garantissait un équilibre quant aux langues étrangères enseignées/apprises en Pologne. De nos jours, la place des philologies ne semble pas non plus (trop) menacée, surtout dans les grands centres universitaires, mais le débat sur leur rôle social et économique, voire la mission qu'elles ont à accomplir, est vif. Au milieu de ces débats se situe le problème de la domination de l'anglais et, par conséquent, la question de la place d'autres langues et de leur enseignement. Depuis les années 1990, les philologies subissent un processus continu de transformation, dont la marque la plus visible est l'introduction de filières de recrutement adressées aux étudiants n'ayant jamais eu de contact avec une langue étrangère donnée (« groupes zéro »). Seules les études de langue anglaise, dites « anglistiques », n'ont pas succombé à cette tendance.

La popularité des philologies est confirmée par les chiffres. D'après les statistiques du Ministère de l'Enseignement supérieur, en 2018, 459 philologies étaient

enregistrées en Pologne - ce nombre comprenait les philologies dites pures (anglaise, italienne, etc.) et leurs variantes mixtes (langue anglaise dans les technologies de l'information, philologie ukrainienne avec langue anglaise, philologie française avec langue arabe, etc.). Environ 60 000 jeunes y étudiaient. Selon les données récentes¹, il existe en Pologne plus de 70 philologies anglaises, environ 45 philologies germaniques, à peu près 25 philologies ibériques et 25 philologies russes, plus de 15 philologies italiennes. Ce qui peut passer pour une « originalité polonaise », c'est le succès des études de ces langues que l'on considère comme moins diffusées et moins connues : d'un côté - les langues extra-européennes (philologies arabe, chinoise, coréenne, indienne, japonaise, etc.) ; d'un autre côté - les langues européennes (philologies baltique, danoise, finnoise, grecque, hongroise, néerlandaise, norvégienne, roumaine, slovaque, suédoise, tchèque, ukrainienne, etc.).

2. Études (philologies) françaises en Pologne - universités, statistiques, tendances

En 2019/2020, les études de langue française sont dispensées par 15 universités polonaises². La plus ancienne philologie romane a 128 ans (Université Jagellonne de Cracovie), la plus jeune - 15 ans (Université d'Opole). Dans presque toutes ces philologies, l'enseignement du français s'effectue de façon intensive en parallèle avec l'enseignement d'une autre langue, romane de préférence, le plus souvent l'espagnol ou l'italien. La place des études françaises semble relativement stable, surtout dans les grands centres universitaires, quoiqu'il ne faille pas perdre de vue que leurs autorités affrontent plusieurs défis se redéfinissant d'une année à l'autre. Parmi les plus pressants, on peut énumérer : le souci de la définition du profil et de l'identité de la filière (quelle place accorder à la maîtrise de la langue et aux contenus non langagiers ?), le taux élevé d'abandon après la première année de licence, la baisse du nombre de candidats aux études du second cycle, la nécessité de travailler dans des groupes d'étudiants dont le niveau de langue est très hétérogène, les effets de la dénatalité, l'omniprésence de l'anglais dans l'enseignement primaire et secondaire (l'allemand suit), etc. Comparée aux autres langues enseignées dans les établissements scolaires polonais, la place du français n'est pas parmi les toutes premières : 2 % des élèves des écoles primaires et secondaires l'apprenaient en 1986/1987, 5 % - en 1997/1998, 3,8 % - en 2001/2002, 3,1 % - en 2005/2006, 2,9 % - en 2010/2011, 2,4 % - en 2015/2016, 2,5 % - en 2016/2017 (Wróblewska-Pawlak, Strachanowska, 2000). Il n'existe pratiquement pas de publications qui s'intéresseraient - de manière globale et transversale - à la question de l'enseignement du français en Pologne ; le dernier rapport de ce type remonte au début des années 2000 : « La langue française en Pologne : compétences et attentes des Polonais et offre des écoles de langues. Rapport commandé par l'Ambassade de France en Pologne » (Ciężka, 2003).

Il serait impardonnable de parler des études françaises en Pologne sans mentionner l'Association académique des romanistes polonais « Plejada » qui intègre les milieux universitaires francophones et stimule toute forme d'activité scientifique ; par exemple, elle coorganise chaque année une école doctorale des pays de Visegrád (en 2019, elle a eu lieu du 14 au 16 novembre à Bratislava). L'Association popularise aussi et développe les connaissances sur les études francophones et françaises en Pologne, et dans d'autres pays de cette partie de l'Europe - quelques titres méritent d'être cités ici : « La perspective interdisciplinaire des études françaises et francophones » (Kieliszczyk, Pilecka, 2009), « Le français dans l'enseignement scolaire et universitaire » (Jaroszevska, 2010), « Études françaises dans la société du XXI^e siècle. Défis et perspectives » (Biardzka, 2011), « Les études françaises dans les pays de Visegrád. Histoire, présent et avenir » (Jaroszevska, 2013), « Le rayonnement des idées francophones au XXI^e siècle. Les philologies romanes en Pologne entre 2002 et 2017 : succès et défis » (Sujecka-Zajac, 2018). Le numéro 65 de la revue « Romanica Wratislaviensia » s'intéresse au passé et au présent de la recherche et de la didactique en philologie romane, y compris à l'épistémologie de la notion de « philologie » (Skibińska, 2018).

2.1. Études françaises à l'Université de Varsovie

Les études françaises à l'Université de Varsovie, la plus grande université polonaise³, sont dispensées par l'Institut d'Études romanes, appartenant à la Faculté de Langues modernes. C'est l'une d'une trentaine de filières dites philologiques - à côté des études de « grandes » langues (anglistique, germanistique, etc.), l'Université inclut dans son offre des philologies de langues européennes moins diffusées (philologies finnoise, hongroise, etc.) et une quinzaine de philologies orientales, plus traditionnelles (arabistique, japonistique, sinologie, etc.) et moins fréquentes (mongolistique, tibétologie, turcologie, etc.).

Aujourd'hui, l'Institut d'Études romanes embauche 45 personnes (dont 39 enseignants et enseignants-chercheurs), il accueille quelque 380 étudiants et il est ainsi le plus grand établissement universitaire polonais formant les futurs philologues français ; force est d'ajouter que, contrairement aux autres philologies romanes en Pologne, les études espagnoles et italiennes sont indépendantes et assurées par d'autres instituts et chaires. En 2019, l'Institut d'Études romanes a fêté son centième anniversaire. Depuis cette année-là, il participe également au nouveau projet scientifique et didactique : helvétologie - études suisses, s'adressant aux étudiants du second cycle.

2.1.1. Structure de l'Institut d'Études romanes

Les unités de recherche suivantes font partie de l'Institut :

- Département de Didactique des Langues romanes (17 personnes),
- Département de Linguistique romane (8 personnes),
- Département de Littérature française (14 personnes),
- Laboratoire de Recherche franco-canadienne et de Littérature québécoise,
- Laboratoire d'Études suisses (en coopération avec l'Institut d'Études germaniques).

L'appartenance à un département reflète le profil scientifique de tout enseignant ou enseignant-chercheur, mais chacun participe, en cas de besoin, à l'enseignement de la langue française.

2.1.2. Domaines et thèmes de recherche

De nombreuses recherches réalisées au sein de l'Institut d'Études romanes répondent aux besoins contemporains des sciences humaines et sociales, et elles représentent aussi les tendances actuelles. Voici quelques exemples de thèmes :

- a) en linguistique : linguistique informatique (plate-forme NooJ), linguistique de corpus, morphologie dérivationnelle, sémantique lexicale (intensification, quantification, collocation), discours politique dans les médias, analyse interactive, systèmes d'adresse, questions de traductologie ;
- b) en littérature et culture : histoire des littératures française et francophones, tendances actuelles dans ces littératures, défis de l'enseignement de la littérature dans le contexte académique, critique littéraire, littérature comparée ;
- c) en didactique des langues : médiation pédagogique, compétence de savoir-apprendre, formation des enseignants de langue, compétence plurilingue et pluriculturelle, nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage, compétence de savoir-être.

Entre 2013 et 2018, 51 monographies ont été publiées, ainsi que presque 600 chapitres et articles scientifiques. 26 colloques et conférences ont eu lieu dans les murs de l'Institut durant cette période. Il collabore régulièrement avec des universités françaises, mais aussi canadiennes, espagnoles, allemandes, belges ou tchèques. Il est en train d'entamer une coopération avec SELFEE - Centre d'Examens FLE de Sorbonne Université, réalisée dans le cadre du partenariat stratégique européen, baptisé 4EU+ - cette alliance a été paraphée par six universités : Sorbonne, Heidelberg, Charles (Prague), Varsovie, Copenhague et Milan.

2.1.3. Parcours et programmes

Trois parcours sont offerts au sein de l'Institut d'Études romanes :

- études du premier cycle (licence) pour les candidats sans maîtrise de la langue française ;
- études du premier cycle (licence) pour les candidats maîtrisant la langue française au niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues ;
- études du second cycle (masters 1 et 2) pour les candidats maîtrisant la langue française au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Tous les étudiants du premier cycle sont censés atteindre le même niveau de langue après la dernière année de licence, soit le C1. Pour ce qui est des étudiants du second cycle, c'est le niveau C2 qui est visé.

Les étudiants en licence suivent de 2 348 à 2 558 heures de cours, dont :

- 990 sont destinées aux cours de langue française pour les débutants,
- 870 - pour les avancés (niveau B1 au départ)⁴.

Les étudiants participent également à 240 heures de cours obligatoires d'une autre langue étrangère, dont chaque segment de 60 heures peut être destiné à l'apprentissage d'une langue différente à un niveau différent. Au plus tard à la fin de la III^e année, tous les étudiants sont obligés de passer un examen de certification de compétences de la langue étrangère de leur choix au niveau B2. En première année de licence, des cours de latin (60 heures) sont également obligatoires. En plus des cours de français pratique, les étudiants en licence réalisent des cours obligatoires dans les disciplines suivantes :

- littérature (330 heures) : introduction aux sciences de la littérature, analyse du texte littéraire, histoire de la littérature française, littératures française/francophones (modules thématiques à option) ;
- linguistique (300 heures) : introduction à la linguistique, phonétique du français contemporain, grammaire descriptive de la langue française, analyse syntaxique, cours du domaine de la linguistique à option (lexicographie, sociolinguistique, analyse du discours, etc.) ;
- culture (210 heures) : histoire et culture de la France, cultures française/francophones (modules thématiques à option), philosophie française. Le séminaire de licence compte 60 heures.

Les étudiants du second cycle réalisent au total de 780 à 840 heures de cours, dont 180 sont prévues pour les cours de langue. Ils suivent aussi un cursus de 30 heures d'une matière de leur choix, étant réalisé en langue étrangère. Parallèlement aux cours de langue sont proposés des cours de méthodologie de la recherche en

didactique des langues/linguistique/littérature (une discipline au choix, 60 heures) et des séminaires thématiques à option, choisis en fonction des intérêts et des besoins. Le séminaire de master compte 120 heures. À cela s'ajoutent des cours de didactique des langues, en premier et second cycles, destinés aux étudiants intéressés par la carrière d'enseignant (450 heures et 300 heures de stage au total), ainsi que le cursus intitulé « Introduction à l'acquisition et à l'apprentissage de la langue », adressé aux étudiants de la première année en licence.

De plus, les programmes des deux cycles prévoient un certain nombre de cours n'étant pas liés à la filière d'études, mais imposés par les autorités de l'Université de Varsovie ou les règlements ministériels (éducation physique, technologies de l'information, etc.).

3. Étude empirique : qui est un philologue français ?

Dans la partie qui suit, nous présenterons les résultats de trois recherches, menées en 2014, 2016 et 2018, dont le but principal était de dresser le portrait d'un étudiant moyen en philologie française.

3.1. Objectif et questions de recherche

Notre objectif était de dresser le profil d'un étudiant moyen en philologie française. Les questions de recherche qui guidaient nos démarches, concernant les étudiants, étaient les suivantes :

Quels sont leurs intérêts pour les diverses disciplines inscrites dans la formation en philologie ?

1. Quelles sont les motivations les poussant à entreprendre ce type d'études ?
2. Quelles sont leurs attentes par rapport aux études ?
3. Quels sont leurs projets professionnels préliminaires ?
4. Les réponses à toutes ces questions devraient contribuer à reconstruire les représentations sociales des études de langue en général et des études de langue française (philologie romane, romanistique) en particulier.

3.2. Collecte des données

Dans les trois recherches, nous avons recouru au même questionnaire, contenant essentiellement des questions ouvertes et semi-ouvertes. Ces sept questions sont subordonnées aux questions de recherche et concernent donc les aspects suivants :

- les intérêts pour les disciplines de la formation en philologie ;
- les motifs (pragmatiques, affectifs, etc.) du choix des études en philologie française ;

- les attentes envers ces études : matières, thèmes, compétences, etc.
- les projets professionnels au moment du commencement des études.

3.3. Échantillon

Les recherches ont été effectuées à l’Institut d’Études romanes de l’Université de Varsovie en 2014, 2016 et 2018. Au total, 331 répondants y ont pris part :

- 2014 - 122 étudiants (72 licence et 50 master),
- 2016 - 106 étudiants (80 licence et 26 master),
- 2018 - 103 étudiants (82 licence et 21 master).

3.4. Présentation des résultats : tendances

Notre intention est de dessiner les tendances générales. Durant la présentation des résultats, nous dégagerons les points permettant de formuler des conclusions plus universelles quant aux enjeux des études françaises de nos jours.

En ce qui concerne l’intérêt porté à différentes disciplines, les tendances se présentent comme suit⁵ (Tableau 1).

Discipline	Total (sur 662)	Licence (sur 468)	Master (sur 194)
Apprentissage de la langue	21 % (142)	24 % (116)	13 % (26)
Culture	20 % (135)	21 % (99)	19 % (36)
Traductologie	17 % (113)	15 % (72)	21 % (41)
Linguistique	15 % (102)	16 % (75)	14 % (27)
Littérature	15 % (100)	15 % (69)	16 % (31)
Didactique des langues	10 % (69)	8 % (37)	17 % (33)

Tableau 1. Intérêt porté pour les disciplines de la formation en philologie

Ci-dessous, nous résumons les causes qui ont poussé les répondants à cocher telle ou telle discipline.

Approfondir les connaissances en langue ou entamer l’apprentissage d’une nouvelle langue (débutants) est en soi un argument suffisant pour entreprendre les

études en philologie française, mais les explications détaillées diffèrent en fonction du cycle d'études. Les étudiants en licence parlent plutôt de leur « amour pour la langue française », éventuellement de leur ambition à creuser deux sous-systèmes, à savoir la grammaire et la phonétique, tandis que les étudiants en master apprécient surtout la possibilité de participer à des cours menés en français.

Quant à la culture, les motifs dits intégratifs jouent le premier rôle : intérêts pour les sujets relatifs à la culture, ouverture à la différence, voire « la fascination par tout ce qui se distingue », volonté de comprendre autrui, désir de mieux saisir la complexité du monde, etc. Souvent, les études de langue vont de pair avec les études dans d'autres filières (beaux-arts, sciences du cinéma, autre philologie...) ou la vie professionnelle (institution de la culture, théâtre, ONG...).

Deux groupes de motifs concernent la linguistique. D'un côté, elle est séduisante pour la nature de ses différents sujets - l'origine des langues, l'histoire du français, l'étymologie des mots et la néologie attirent le plus de répondants. De l'autre, les savoir-faire issus de la linguistique peuvent être utiles sur le marché du travail, dans les métiers liés à la communication au sens le plus étendu du mot : programmation neuro-linguistique, analyse du discours (p. ex. politique), argumentation et manipulation, rhétorique.

Contrairement aux stéréotypes nuisibles largement diffusés, la littérature n'est pas « en péril » d'après les jeunes ; au contraire, elle a toujours un grand attrait. De nombreux répondants déclarent « aimer » ou « adorer » lire et parlent de leur ouverture aux œuvres francophones, mais surtout à la littérature contemporaine, peu connue et peu popularisée en philologie.

En ce qui concerne la didactique des langues et la traduction, les motifs intégratifs et instrumentaux s'entrelacent - d'une part, il y a le désir d'obtenir des compétences palpables, concrètes, importantes du point de vue du fonctionnement sur le marché du travail ; d'autre part, nombreux sont ceux qui évoquent leur vocation, leur passion ou leurs « inclinations naturelles » pour le métier d'enseignant ou d'interprète.

Les réponses à deux questions successives fournissent certains éclaircissements - effectivement, nous avons demandé aux répondants de préciser leurs attentes quant au déroulement des études : nommer des thèmes, donner des exemples de cours, énumérer des sujets particuliers si cela était possible (Tableau 2).

Thèmes, cours, sujets donnés par les répondants	Total	Licence	Master
Langue française	61 %	82 %	40 %
Cultures française et francophones	38 %	41 %	35 %
Traduction	30 %	22 %	38 %
Littérature	29,5 %	34 %	25 %
Didactique des langues	16,5 %	5 %	28 %
Linguistique, analyse du discours	14,5 %	17 %	12 %
Histoire	13 %	16 %	10 %
Grammaire	9 %	11 %	7 %
Théâtre et/ou cinéma	8 %	8 %	8 %
Autre langue étrangère	8 %	5 %	11 %
Phonétique/Prononciation	7 %	10 %	4 %
Compétences dites académiques (écrit académique, présentation scientifique orale, analyse d'un texte scientifique)	3 %	0 %	6,5 %
Philosophie	0,8 %	0,8 %	0,8 %
Méthodologie de la recherche	0,65 %	0,5 %	0,8 %

Tableau 2. Attentes envers les études en philologie française (thèmes, cours ou sujets)

L'apprentissage du français se place toujours en première position, mais surtout auprès des étudiants du premier cycle. Ceux-ci mettent l'accent sur l'expression orale, y compris « la langue de tous les jours » et « l'argot », le français sur objectifs spécifiques (pourtant, le domaine n'est pas précisé), la traduction, les variantes régionales du français ainsi que la grammaire et la phonétique susmentionnées.

Après la langue française vient une longue liste de sujets relatifs à la culture, de préférence contemporaine : culture populaire, cinéma, musique, arts modernes, etc. Certains étudiants, avant tout en master, évoquent l'économie et mettent en exergue la nécessité de redéfinir le profil des philologies pour insister sur le développement des compétences interculturelles : comment collaborer avec les représentants d'autres cultures francophones, quels sont les sujets tabous dans ces cultures et comment les affronter, quelles techniques de négociation passent pour les plus efficaces, etc. sont des sujets cités. Simultanément, les répondants accentuent les formes pratiques de cours - il est donc moins question de cours magistraux portant sur tel ou tel aspect interculturel, mais plutôt d'ateliers menés par des spécialistes dans ce domaine.

Force est de souligner que plusieurs répondants, aussi bien en licence qu'en master, expriment le désir d'acquérir des compétences utiles dans la vie professionnelle. Fréquemment, ces compétences ne sont pas nommées, mais deux types d'attentes universelles sont exprimées : soit ce sont les savoirs et les savoir-faire importants pour entamer une carrière professionnelle dans un pays francophone (entreprise en France, institution européenne), soit on parle de bonnes perspectives professionnelles enracinées dans le caractère universel des connaissances transmises durant les études en sciences humaines.

Les projets professionnels donnés par les étudiants ne surprennent pas à première vue. La majorité des répondants voudraient devenir interprètes, mais - ce qui peut étonner - ce sont plutôt les étudiants du premier cycle (59,6 % licence / 48,5 % master). Puis se place le métier d'enseignant - il est rarement donné par les étudiants du premier cycle, par contre assez souvent au second cycle (16 % licence / 40 % master). Une partie des répondants se voient dans une entreprise internationale (9 % licence / 6 % master), mais aucun secteur n'est presque jamais précisé. Viennent après : le tourisme (guide, hôtesse de l'air/steward), diplomatie, marketing/publicité/relations publiques, institutions de la culture, journalisme, droit. Les métiers plus rares ou, tout simplement, ne correspondant pas aux études de langue, ne manquent pas - on trouve donc sur la liste : fleuriste, chanteur d'opéra, pâtissier, comptable, spécialiste en logistique, soldat, propriétaire d'un hôtel pour chiens, créateur de mode, médecin. 8,5 % des répondants (11 % licence / 6 % master) n'ont fourni aucune réponse à cette question.

Conclusions et défis

Les résultats des recherches évoquées ci-dessus permettent de formuler trois conclusions générales. Des motivations pouvant être qualifiées d'intégratives (curiosité, intérêts, goût pour la lecture, « amour » pour la langue, volonté d'épanouir sa personnalité, etc.) dépassent largement des motivations instrumentales, directement liées au fonctionnement sur le marché du travail. Pareillement, des attentes pouvant être qualifiées de conventionnelles se placent en tête (langue, littérature, culture, didactique des langues, etc.). Si les répondants parlent de leurs besoins liés à la préparation à la vie professionnelle, c'est surtout (voire uniquement) dans le contexte du français sur objectifs spécifiques, langue des affaires de préférence. Il nous semble, cependant, indispensable de remarquer que ces réponses reflètent, maintes fois, les représentations sociales des études philologiques, et donc également certains clichés, stéréotypes ou simplifications véhiculés par le grand public. C'est donc aux enseignants en philologie de les déconstruire dès la première année et de montrer aux étudiants une large étendue de possibilités et de perspectives offertes par cette filière.

Une telle constatation ne signifie pas que la philologie française puisse s'abstenir d'intégrer de continuelles métamorphoses et des réajustements.

Renforcer l'ouverture aux cultures francophones et donc, par voie de conséquence, envisager de remplacer des philologies françaises dans leur sens classique par des philologies francophones est un des chemins ; dans cet ensemble francophone, nous verrions deux vastes groupes, à savoir « francophonies européennes » et « francophonies mondiales ». Cette ouverture aux diversités francophones est, sans conteste, une valeur en soi, mais les modalités d'enseignement devraient aller de pair. Il nous paraît capital de consacrer plus d'espace au côté dit pragmatique de la culture pour faciliter aux futurs philologues le fonctionnement dans les groupes hétérogènes, composés de divers milieux culturels, dans la vie privée, sociale, professionnelle. Même de ce point de vue, il ne faut pas marginaliser les enseignements plus traditionnels - histoire de la littérature, analyse d'un texte littéraire, culture dans sa dimension factographique, etc. -, mais la réorientation vers des buts plus universels et des formes plus propices aux défis de la modernité (pas seulement les contenus) s'impose (Smuk, 2019).

La même recommandation se rapporterait à la linguistique, d'autant plus que les compétences relevant de cette discipline deviennent de plus en plus appréciées et recherchées sur le marché du travail - il suffit, à cet égard, de mentionner les services traductologiques, y compris les nouvelles formes de traduction (machines à traduire, logiciels), les analyses de discours ou bien encore la programmation neuro-linguistique trouvant ses applications dans diverses branches.

Pour de pareils motifs, il nous semble impératif de fortifier, en philologie française, la didactique des langues (du français) pour relier de manière harmonieuse la recherche théorique dans cette discipline à la pratique. Comme pour les contenus littéraires ou linguistiques, les cours magistraux traditionnels devraient être complétés, voire remplacés, par des cours interactifs et des ateliers. En Pologne, les autorités de certaines philologies tentent d'élargir leur offre en incorporant la formation de futurs orthophonistes et d'autres spécialistes en rééducation des troubles de l'audition et du langage.

Eu égard au déplacement du paradigme de l'enseignement vers l'apprentissage (Poteaux, 2014), nous promovons aussi l'idée d'un cursus renforçant les habiletés du savoir-apprendre et le développement de l'autoconscience du point de vue de l'apprentissage du français. Identification de ses représentations sur la langue et sur son processus d'apprentissage, réflexion sur ses points forts et faibles, auto-évaluation, recherche de moyens et d'outils d'apprentissage propices à ses préférences, possibilités et besoins sont des exemples de tels savoir-faire (pour

voir plus à propos du développement de l'autoconscience dans l'apprentissage des langues, consultez Smuk, 2018).

Il découle de ce qui précède l'idée de préparer les jeunes à affronter les défis actuels, mais cette préparation ne peut pas se limiter à la préparation à la vie active dans son sens stéréotypé et (malgré tout) suranné ; elle se ferait par l'intermédiaire du développement de compétences clés, quelquefois très « fragiles » et donc difficiles à être verbalisées. Dans cette optique, les différents savoir-être listés dans le CARAP (Candelier et al., 2012) peuvent être pris en compte dans la définition des buts. Nous sommes persuadé que les études de langue ont un rôle spécial à assumer de nos jours pour ce qui est de la formation des attitudes d'ouverture, de sensibilité et d'acceptation envers autrui. C'est en philologie que l'on peut déclencher des processus de décentration et de relativisation culturelle, et les diversités francophones les soutiendraient encore.

Les propos avancés ci-dessus confirment l'exigence de l'interdisciplinarité, obligatoire pour garantir des enseignements cohérents et modernes. Il est pensable, principalement dans de petites universités ne pouvant pas compter sur des nombres importants de candidats, qu'elle prenne de nouvelles formes : la fusion de filières (p. ex. philologie française avec sciences sociales, journalisme ou sciences politiques) ou la création de nouvelles spécialisations (p. ex. langue française dans l'entreprise multinationale, cultures francophones dans les affaires).

Certes, les philologies subissent des transformations et elles les subiront encore, étant « condamnées » à entamer le dialogue avec diverses disciplines. Il nous paraît donc peu constructif de « se révolter » contre l'idée du changement et de perdre de vue les défis de notre temps. Diverses adaptations sont possibles et elles ne doivent pas, mettons-le en exergue, priver la philologie française de ses vocations et ses prestiges, tout en conservant - comme en parlent subtilement S. Aubin et J. Bírová (2019 : 18) - sa grande fragilité.

Bibliographie

Aubin, S., Bírová, J. 2019. « De la valeur de la Philologie française en Europe aujourd'hui : Pensées philologique et didactique ». *Synergies Europe*, n° 14, p. 7-20. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Europe14/aubin_birova.pdf [consulté le 01 juillet 2020].

Biardzka, E. (dir.). 2011. *Études françaises dans la société du XXI^e siècle. Défis et perspectives*. Łask : Leksem.

Candelier, M. et alii (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.

Ciężka, B. 2003. *La langue française en Pologne : compétences et attentes des Polonais et offre des écoles de langues. Rapport commandé par l'Ambassade de France en Pologne*. Warszawa : Instytut Spraw Publicznych/Institute of Public Affairs.

Jaroszewska, T. (dir.). 2000. *Le français dans l'enseignement scolaire et universitaire*. Łask :

Leksem.

Jaroszewska, T. (dir.). 2013. *Les études françaises dans les pays de Visegrád. Histoire, présent et avenir*. Łask : Leksem.

Kieliszczyk, A., Pilecka, E. (dir.). 2009. *La perspective interdisciplinaire des études françaises et francophones*. Łask : Leksem.

Poteaux, N. 2014. « Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013) ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 32, p. 17-32.

Skibińska, E. (dir.). 2018. *De la philologie romane aux études françaises - évolution ou rupture ? Romanica Wratislaviensia*, n° LXV.

Smuk, M. 2018. « Compétence de savoir-être dans l'apprentissage des langues. Redéfinitions, applications, défis ». *GLOTTODIDACTICA. An International Journal of Applied Linguistics*, n° XLV/1, p. 133-146.

Smuk, M. 2019. De variables influençant la lecture en langue étrangère. In : *Quand regarder fait lire. Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures de langue française*, Série « Pluralités européennes » 1/27. Varsovie : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, p. 26-36.

Sujecka-Zajac, J. (dir.). 2018. *Le rayonnement des idées francophones au XXI^e siècle. Les philologies romanes en Pologne entre 2002 et 2017 : succès et défis*. Łódź : Primum Verbum.

Wróblewska-Pawlak, K., Strachanowska, I. 2000. « Préférences linguistiques des jeunes Polonais ». *Studia Europejskie*, n° 1(13), p. 99-111.

Notes

1. Il s'agit de deux sites où sont recensées les philologies dispensées par les universités polonaises : <https://www.otuczelnie.pl/artukul/465/Studia-filologiczne> et <https://studia.pl/filologiczne>.

2. Université de Białystok, Université de Gdańsk, Université Jagellonne de Cracovie, Université Pédagogique de Cracovie, Université catholique Jean-Paul II de Lublin, Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin, Université de Łódź, Université d'Opole, Université Adam Mickiewicz de Poznań, Université de Silésie, Université Nicolas Copernic de Toruń, Université de Varsovie, Université de Wrocław, École supérieure Wszechnica à Varsovie (établissement privé), Collège universitaire de formation des professeurs de français de Varsovie.

3. 42 800 étudiants et 7 300 employés en 2018.

4. Les cours de français pratique sont répartis en plusieurs volets, divisés selon les compétences développées et les thèmes : enseignement intégré des compétences langagières, entraînement stratégique à l'apprentissage, expression orale, expression écrite, grammaire appliquée, phonétique appliquée, actualités françaises et francophones, changements sociaux dans les pays francophones, langue de spécialité (affaires, diplomatie, médecine, technologie), traduction.

5. Chaque répondant devait cocher deux disciplines. Les résultats sont arrondis aux chiffres entiers supérieurs (chiffre après la virgule supérieur à 0,50).



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Réflexions sur les études des Lettres Françaises en Roumanie avant et après la chute du communisme

Anca Porumb

Université Babeş-Bolyai,

Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Roumanie

ancaporumb76@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-6763-1005>

Reçu le 27-10-2020 / Évalué le 27-11-2020 / Accepté le 01-12-2020

Résumé

Le statut de la Roumanie en tant que pays francophone ayant de pleins droits au sein de la Francophonie institutionnelle depuis 1993 ne peut pas être contesté. Une tradition qui s'étend sur plusieurs siècles déjà lui a conféré ce titre et a laissé des traces profondes dans tous les domaines majeurs : diplomatie, culture, architecture, éducation des jeunes générations. C'est précisément le domaine de l'éducation en général, et de l'éducation universitaire, en particulier, qui fera le centre de nos intérêts dans cet article qui n'a pas la prétention d'être exhaustif. Le besoin de tout revisiter après la chute du communisme quand la Roumanie sera ouverte à l'Europe nous fait considérer l'analyse des étapes qui ont marqué l'éducation et les études du français langue étrangère selon les deux régimes.

Mots-clés : français langue étrangère, éducation, didactique, manuel, *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Reflections on the Study of the French Language in Romania before and after the fall of Communism

Abstract

Romania's status as a francophone country with full rights within the institutional Francophonie since 1993 cannot be contested. A tradition that spans several centuries has already conferred this title and has left deep traces in all major fields: diplomacy, culture, architecture, education of the young generations. It is precisely the field of education in general, and university education in particular, which will be the center of our interests in this article which does not claim to catch all the aspects of the problem. The need to revisit everything after the fall of communism when Romania will be opened to Europe makes us consider the analysis of the stages according to the two regimes which marked the education and the studies of French as a foreign language.

Keywords : French as foreign language, education, didactics, textbook, European Framework of Reference for Languages

Introduction

La plus grande révolution dans l'émancipation et la renaissance culturelle des Roumains eut lieu pendant le règne des princes phanariotes envoyés par la Sublime Porte dans les deux Principautés qui formaient la Roumanie à l'époque : la Valachie et la Moldavie. Nous sommes au XVIII^e siècle et les valeurs des Lumières commencent à pénétrer dans les Principautés roumaines grâce aux voyages des princes phanariotes en France, aux livres français qu'ils apportent à leur retour dans le pays et, un peu plus tard, grâce aux précepteurs français qui viennent s'installer dans les maisons des boyards désireux d'éduquer leurs enfants dans la culture et la langue françaises. Ce sera le premier contact des Roumains avec le français, contact scellé par la réforme de l'enseignement faite par le Prince Alexandre Ipsilanti¹ en 1776, l'année où la langue française devient obligatoire à l'école supérieure de Bucarest².

L'engouement des Roumains pour tout ce qui est français augmente pendant les siècles à venir quand l'étude du français est incontournable dans les écoles et les universités pour arriver à ce qu'on appelle « la grande époque française de la Roumanie³ » pendant la période de l'entre-deux-guerres.

Nous pouvons alors affirmer sans réserve que les études du français langue étrangère en Roumanie ont joui d'un statut favorable, voire privilégié quel que soit le siècle ou le régime. C'est pourquoi notre intention est de montrer tout simplement l'évolution des Lettres Françaises dans notre pays avec les hauts et les bas qui ont traversé surtout le XX^e siècle où la chute du communisme en 1989 a entraîné quelques changements inévitables et pertinents dans le parcours de formation des futurs candidats et enseignants de français langue étrangère.

Dans les lignes à venir, nous nous proposons de présenter et d'analyser ces changements tels que nous les avons vécus et perçus, étant donné le fait que nous avons achevé l'éducation et la formation du français langue étrangère sous les deux régimes : le collège avant 1990, le lycée et l'université après. Alors, il y aura peut-être une certaine subjectivité dans l'interprétation des choses, en privilégiant l'université de notre formation, celle de Cluj-Napoca, et le domaine de la didactique en ce qui concerne la question de l'emploi du manuel en classe de français langue étrangère après avoir identifié parmi les étudiants une difficulté de travailler avec les manuels pendant les cours et les séminaires de didactique.

La philologie sous les deux régimes : communisme et démocratie

Comme tout pays ayant passé par le régime communiste, la Roumanie s'inscrit elle aussi dans la même lignée que ceux de l'Europe de l'est ou des Balkans et a partagé à peu près le même destin en ce qui est le domaine de l'éducation.

Les racines de la philologie française dans les universités roumaines remontent au XIX^e siècle, plus précisément, en 1869, quand à Iasi (Jassy) est créé le Département (ou la Chaire à cette époque-là) de langue et littérature françaises qui fonctionne encore aujourd'hui, mais qui a connu une période noire après la deuxième guerre mondiale (1945), suite à la décision du régime communiste de supprimer son activité. Ce sera pour une période de dix ans que le français n'est plus étudié à Iasi pour qu'en 1956 la structure soit réorganisée en permettant la reprise des études⁴.

Une autre Chaire de langue et littérature françaises sera ouverte en 1877, après la Guerre de l'Indépendance, à l'Université de Bucarest, en continuant la tradition du français en Valachie. Heureusement, cette chaire n'a pas subi les vicissitudes du communisme et a fonctionné sans interruption tout comme le département de français d'une autre grande université, celle de Timisoara, qui est le plus jeune département créé après 1944, date de naissance de l'université.

Un cas un peu particulier est le Département de français de l'Université de Cluj, créée en 1919 en tant que l'Université le Roi Ferdinand I, l'année où la Transylvanie ne fait plus partie de l'Empire Autriche-Hongrie et proclame son union à la Roumanie. Dans une région dominée par la langue et la culture allemandes, deux pionniers, Yves Auger et Henri Jacquier, arrivent pour mettre les bases de la Chaire de langue et littérature françaises à partir de l'année 1923. Ce département partage le même sort que celui de Iasi, car son activité sera interrompue pour une dizaine d'années (1948-1958).

L'acharnement des communistes de détruire les sciences humaines en Roumanie, en général, et les études des langues étrangères, en particulier, a continué jusqu'à la chute du régime, sous le motif de voir dans tous ceux qui faisaient le choix d'une langue étrangère des ennemis de la nation et un danger pour la sécurité du pays. Pourtant la langue française est encore tolérée à l'époque, car la Révolution française de 1789 qui a remplacé la monarchie par la république est vue comme un modèle tandis que la doctrine socialiste-communiste est considérée par la dictature comme le point commun dans l'histoire des deux pays, la Roumanie et la France.

Malgré les difficultés auxquelles les études de français au niveau universitaire ont dû faire face sous le régime communiste instauré en 1948 et fini en 1989, celles-ci étaient appréciées et prisées par les jeunes qui envisageaient une formation en Lettres Françaises⁵ bien qu'une amélioration de leur formation universitaire ou post-universitaire en France fût presque inexistante.

La démocratie dont l'éducation en Roumanie jouit depuis une trentaine d'années est venue elle aussi avec ses bons et ses mauvais côtés notamment dans l'étude du français langue étrangère dans les universités aussi que dans les écoles.

L'ouverture vers l'Europe et surtout vers la France offre dorénavant des opportunités aux étudiants et au corps enseignant de connaître les nouveautés dans le domaine de la philologie par le biais des échanges et des bourses Erasmus, les lectorats français des universités profitent de la présence des lecteurs français, les bibliothèques s'enrichissent continuellement par les dernières parutions et il ne faut pas oublier les Instituts français qui contribuent énormément à l'étude du français. À cela s'ajoute l'organisation des colloques internationaux de langue et de littérature françaises qui permet dorénavant aux enseignants de faire connaître leur voix dans le domaine de la philologie française.

Au niveau universitaire, la formation organisée en trois cycles, selon le système Bologne, licence-master-doctorat, est adoptée après l'année 2000 et elle a des adeptes et des détracteurs à la fois, certains considérant la période de trois ans au lieu de quatre comme un désavantage pour les étudiants qui n'arrivent pas à se former aux compétences nécessaires.

Vu le grand nombre d'universités publiques et privées qui apparaissent au début des années 1990, les études en philologie française se confrontent à un premier problème majeur, celui de savoir gérer la concurrence des autres universités plus jeunes. Nous mentionnons l'université de Cluj, la plus grande en Roumanie, où nous avons pu remarquer ces problèmes. La baisse du nombre d'étudiants en est une première conséquence ; mais le pire réside dans la baisse du niveau de français des étudiants qui choisissent une formation en français. De ce fait, l'hétérogénéité des groupes est saisie surtout à partir de 2004-2005 quand on commence à supprimer les examens d'admission à la faculté qui obligeaient autrefois les futurs candidats à une très bonne maîtrise des langues envisagées. D'abord, on supprime la grammaire roumaine qui était obligatoire pour toutes les filières de la Faculté des Lettres, quelles que soient les langues choisies (le roumain avec une langue étrangère ou deux langues étrangères), ensuite l'option secondaire. Alors, le besoin des cours de remise à niveau s'impose pour que les étudiants arrivent à passer les examens de littérature et linguistique.

Une deuxième provocation, c'est la concurrence de l'anglais et des autres langues étrangères (le chinois, le japonais, le coréen, le norvégien et le finlandais) qui font leur apparition et qui obtiennent un grand succès auprès des étudiants. Une meilleure situation est à remarquer au sein de la filière Traduction et interprétariat où il y a toujours un équilibre qui est le résultat du choix assez réduit des langues : anglais, français, allemand, espagnol et italien.

La didactique sous les deux régimes : communisme et démocratie

Pendant le régime communiste, les études des Lettres Françaises avaient surtout des débouchés dans l'enseignement. Les étudiants choisissaient moins les domaines de la traduction ou de l'interprétariat à cause des contraintes politiques. Nous rappelons la période difficile entre 1948-1958 quand les écoles et les universités roumaines passent par des réformes favorables à l'idéologie staliniste, car le modèle soviétique sera la norme partout. La langue française est éliminée pour qu'elle soit remplacée par la langue russe qui devient obligatoire à tous les niveaux, mais la situation s'améliore dans les années 1960, en conférant plus de liberté dans l'organisation du domaine de l'éducation sans renoncer à l'influence soviétique.

La formation des futurs enseignants de langue française était dispensée par des Instituts pédagogiques, ce qui correspond aujourd'hui au premier cycle d'études selon le système de Bologne et qui préparaient les enseignants pour les collèges, si nécessaires à l'époque étant donné la politique d'éradication de l'illettrisme, d'où le grand nombre d'élèves dans les écoles. Pour avoir le droit d'enseigner au lycée et à l'université, il fallait choisir une formation de cinq ans dispensée par les universités, il n'y avait pas de cours de master, seulement une formation doctorale juste après l'université.

Pendant les années 1980, c'est-à-dire la décennie avant la chute du régime communiste, on assiste à une baisse considérable du nombre d'étudiants dans les Instituts pédagogiques qui se transforment après 1990 dans des universités dispensant une formation de quatre ans, ce qui confère de pleins droits aux futurs enseignants d'enseigner à tous les niveaux sans avoir besoin d'un master.

Le parcours d'un futur professeur de français langue étrangère reste presque le même sous les deux régimes. Les disciplines enseignées aux départements de français ne subissent que très peu de changements. Il y a des cours magistraux de littérature française (du Moyen Âge à la littérature contemporaine), de morphologie, de syntaxe, des cours à option de langue et de littérature et des travaux pratiques de phonétique, d'expression orale et écrite, de traductologie, où la langue d'enseignement est le français ; à côté, il y a aussi des cours de littérature comparée, de linguistique générale en roumain pour tous les étudiants des Facultés des Lettres.

Le plus grand désavantage dans la formation des enseignants consiste aujourd'hui dans le statut facultatif des disciplines qui font partie de la formation à l'enseignement aux niveaux licence et master : la psychologie, la pédagogie générale, la didactique du français langue étrangère, les cours à option, la gestion de classe, l'enseignement assisté par l'ordinateur et le stage pédagogique. Toutes ces

disciplines sont gérées par la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation et ne sont pas obligatoires pour les étudiants en Lettres. En fait, les études en Lettres ne préparent pas de futurs enseignants sinon des chercheurs, des traducteurs. Ceux qui désirent avoir aussi un autre débouché choisissent la formation pédagogique parfois insuffisante pour former les compétences nécessaires à un enseignant.

Le nombre d'étudiants inscrits à cette formation varie d'une année sur l'autre. Au niveau licence, si le groupe d'étudiants en français option principale se caractérise par un certain équilibre, 25 étudiants environ, une différence est à remarquer notamment aux étudiants ayant le français comme option secondaire où nous pouvons travailler avec des groupes tantôt de 25, tantôt de 35 étudiants. L'intérêt des étudiants en traduction et interprétariat qui choisissent la formation à l'enseignement augmente de plus en plus, car ils forment la moitié du groupe en français option secondaire. Au niveau master, qui est toujours dans le domaine des Lettres, nous retrouvons assez peu d'étudiants qui veulent continuer et, en général, ceux qui continuent travaillent déjà dans des écoles.

Il faut préciser qu'en Roumanie il n'y a jamais eu la possibilité de suivre des cours d'un master en didactique du français langue étrangère ou de faire un doctorat en didactique. La seule formation dans le domaine de l'éducation, c'est un master ou un doctorat en pédagogie générale où la langue des études est le roumain.

Après le passage en revue de la formation en philologie française et en didactique du français langue étrangère pendant les deux régimes, nous continuons notre article par une analyse des manuels de français dans notre pays, en insistant sur le manuel avant les années 1990, qui a le plus subi la censure de l'idéologie communiste, sans laisser de côté les autres types de manuels de français langue étrangère qui servent aujourd'hui comme outils pédagogiques et donnent du fil à retordre aux étudiants en formation à l'enseignement par rapport aux contenus qu'il faut gérer.

Le manuel de français langue étrangère au carrefour des deux régimes

En Roumanie, travailler avec un manuel de langue étrangère avant les années 1990 et même plus tard n'était pas évident pour les enseignants aussi que pour les élèves. C'est à ce niveau que les contraintes de la doctrine communiste se reflètent le plus car la réforme dans l'enseignement de 1948 ne fait que copier et traduire les manuels soviétiques.

Ainsi l'évolution de l'enseignement en Roumanie connaît-elle trois étapes principales en ce qui concerne le manuel en général et le manuel de français en particulier.

La première étape (1950-1990⁶) correspond au **manuel unique** distribué gratuitement à tous les niveaux d'études par la seule maison d'édition qui en avait le droit : *Editura didactica si pedagogica*. Les manuels de français publiés avant 1990 sont le seul choix pour les enseignants et sont destinés à un public entre 11 et 18 ans, qui apprend la langue étrangère en milieu scolaire⁷...

La deuxième étape (la dernière décennie du XX^e siècle) représente une étape de transition et d'alignement sur les exigences européennes. Ce sera un passage assez lent vers les **manuels alternatifs**, dont l'apparition a couvert la période entre 1996, quand les Maisons d'édition roumaines commencent à publier les premiers manuels pour l'enseignement primaire, et 2002, quand les derniers manuels destinés à la terminale font leur apparition dans les écoles.

Bien que les méthodes françaises parues chez des Maisons d'édition à l'étranger (surtout en France) commencent à se faire une place dans les écoles roumaines (aux lycées bilingues notamment), la plupart des écoles continuent à travailler avec ce qu'on appelle « le manuel unique » jusqu'à l'apparition des nouveaux manuels respectant les normes du *Cadre européen*, ce qui va ralentir l'acquisition du français à cause des méthodologies qui restent traditionnelles.

Nous sommes maintenant en plein essor des **manuels numériques**, qui ont commencé à entrer dans les écoles à partir de 2018, d'abord, au cycle primaire, ensuite, au collège. Le manuel numérique de français langue étrangère au lycée n'existe pas encore comme beaucoup d'autres manuels qui manquent à ce niveau.

Regard général sur le manuel de français avant et après 1990

Pour un passage en revue du manuel qui a dominé la période communiste, nous envisageons un corpus de manuels parus dans les années 1980⁸, qui serviront comme matériel pour faire le point sur les principaux aspects caractérisant l'enseignement du français à cette époque-là.

Dans son article, François-Marie Gerard (2010 : 19), en faisant l'analyse des manuels à démarche pédagogique, affirme que ces outils « sont souvent considérés comme des carcans. » C'est à partir de ce constat que nous développons cette partie de notre étude, car le mot utilisé par Gerard définit bien le rôle du manuel de français langue étrangère en Roumanie avant les années 2000.

Les soucis des auteurs diffèrent complètement de ceux d'un manuel ou d'une méthode française connus aujourd'hui. D'abord, par le manque de certaines compétences telles l'interaction et l'interculturalité, qui ne constituent pas la préoccupation majeure dans l'acquisition d'une langue. Pourtant, les quatre compétences

générales (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) sont présentes dans la démarche pédagogique. Ensuite, par les contenus qui devraient assurer la progression des élèves⁹ et qui constituent un véritable instrument de propagande. Il faut ajouter aussi que les documents sonores audio /vidéo ne font pas partie du matériel didactique d'un enseignant de français langue étrangère. Premièrement, parce qu'il n'y a pas de technologie en classe, ensuite, parce que l'accès à des documents étrangers est interdit. Ainsi, les élèves n'ont-ils pas la possibilité d'écouter la prononciation des natifs étant donné le fait que l'unique support est le livre et l'enseignant la seule source de transmission d'informations.

Tout comme aujourd'hui, les manuels de français langue étrangère des années 1980 étaient partagés en leçons¹⁰ (entre 10 et 14 leçons) censées être parcourues pendant les trois trimestres de l'année scolaire¹¹.

Prenons comme exemple la structure de la *Leçon 19* du manuel de collège, la quatrième année d'étude dont le titre est « Les chasseurs de casquettes », un fragment du livre *Tartarin de Tarascon* d'Alphonse Daudet.

Le point de départ est toujours un court texte dans la rubrique *La joie de lire*, qui sert comme support pour toutes les compétences à développer : la compréhension écrite à travers un questionnaire sur le texte ; le lexique est acquis à l'aide de la traduction en langue maternelle ; la grammaire se fait par des schémas et des exercices structuraux tandis que les expressions orale et écrite laissent parfois l'impression d'une confusion, parce que des consignes telles « Imagine un court dialogue entre Tartarin et un vrai chasseur » (Popa-Scurtu, Coroama, Nasta, 1989:169) fait penser plutôt à l'oral tandis que « Raconte l'histoire des chasseurs de casquettes de Tarascon » (Popa-Scurtu, Coroama, Nasta, 1989:168) serait un choix d'une activité écrite.

À la fin du manuel, il y a quelques pages réservées à la révision finale, des annexes contenant en général des listes de verbes irréguliers et des structures grammaticales à retenir et un dictionnaire bilingue. La révision finale est encore étroitement liée aux textes déjà parcourus, c'est pourquoi les activités proposées tournent autour des idées centrales de ces textes, qu'il s'agisse de la production orale ou écrite. Si nous remarquons une certaine préoccupation pour l'interaction à travers des dialogues portant sur les aspects de la vie réelle en ce qui est de l'oral, la production écrite reste bien ancrée dans l'exploitation du texte littéraire. Un bon exemple pour argumenter notre affirmation est le poème de Jacques Prévert, *Histoires* (Nasta, 1990 :149) où les élèves sont mis devant une leçon d'écologie -le respect de la nature- d'une manière tout à fait différente de celle des méthodologies actuelles.

Il faut préciser que les manuels de français au collège couvrent quatre ans d'étude, de la cinquième à la huitième, selon la structure de l'enseignement en Roumanie, et correspondent aux niveaux A1/A2 du *Cadre européen*.

Les thèmes centraux de toutes les leçons notamment pour les deux premières années d'étude sont la fierté du peuple, le patriotisme ou l'essor du pays grâce au socialisme. C'est pourquoi on y trouve des titres de leçon tels *Notre patrie* (la première année d'étude), *La République socialiste de Roumanie, notre chère patrie* (la deuxième année d'étude), où les mots à retenir appartiennent aux domaines de l'agriculture, de l'industrie et des sciences.

Nous proposons ci-dessous un exemple de texte (plutôt des phrases indépendantes !!) qui devrait servir comme support didactique pour toute une leçon, en remarquant la décontextualisation des mots et le manque d'une cohérence en ce qui concerne le thème :

Le titre : *La République Socialiste de Roumanie, notre chère patrie*

Le texte :

le citoyen- Nous sommes des citoyens de la République Socialiste de Roumanie.

cultiver- Ils cultivent des légumes dans le jardin de l'école.

L'entreprise- Mon père travaille dans cette entreprise.

la forêt-Près de notre village il y a une forêt.

le président- Une république est dirigée par un président.

la réalisation- Tous les mois notre usine a des réalisations importantes.

riche- Notre patrie est riche en formes de reliefs.

la richesse- Les forêts sont une véritable richesse de la Roumanie.

la rivière- Le Mures est une rivière de la Roumanie. (Popa - Scurtu, Botez, 1985 : 12).

L'idée de l'interculturalité est presque absente parce que tout ce qui renvoie à la culture étrangère est rejeté. Les Roumains sont peints comme le peuple adorant leur pays et leur président. Alors, les élèves ne connaissent pas la culture française ou ils la connaissent très peu. Les noms des personnages des manuels sont des noms roumains (Tudor, Mihai, Stefan, Maria, etc.), la toponymie aussi. Ce n'est qu'à partir de la troisième année d'étude que des textes appartenant aux écrivains français (Anatole France, Alphonse Daudet ou Antoine de Saint-Exupéry) apparaissent dans les livres.

Malgré les points faibles des manuels ainsi conçus pour les élèves des collèges, nous relevons pourtant une organisation des contenus selon le principe de l'approche communicative : les actes de langage.

Les manuels de français au lycée couvrent à leur tour quatre ans d'étude (à partir de la neuvième jusqu'à la terminale) et correspondent aux niveaux B1/B2 du *Cadre européen*.

Nous remarquons un changement assez timide dans le choix des contenus du livre de la cinquième année d'étude (la première année de lycée), mais on est loin d'une rupture totale parce que le manuel garde encore des textes qui renvoient uniquement à la culture roumaine, bien qu'il y ait aussi des petits fragments littéraires appartenant aux écrivains français tels Victor Hugo, André Maurois, etc.

À partir de la sixième année d'étude, nous voyons un certain écart par rapport aux manuels du collège. Les textes littéraires remplacent ceux artificiellement créés dans le but d'inculquer aux élèves l'idéologie socialiste/communiste. Les adolescents et les grands adolescents pénètrent dans l'univers des romans français des XIX^e et XX^e siècles par le biais des œuvres des écrivains classiques de la littérature française. Ainsi y a-t-il Balzac, Flaubert, pour le XIX^e siècle et Proust, Camus, Gide, Duhamel pour le XX^e siècle, pour n'en citer que le genre romanesque. À celui-ci s'ajoute la nouvelle bien représentée par Maupassant, la poésie avec Rimbaud ou Apollinaire et le théâtre avec Anouilh ou Henry Becque.

Le premier constat à faire concerne les huit ans d'études de français dans la vie d'un élève roumain pendant le régime communiste. Nous nous interrogeons sur le résultat final de toute cette période où le niveau d'autonomie en ce qui est la communication dans la langue cible devrait correspondre au niveau B1 du *Cadre européen* et nous mettons en question l'idée de « liberté pédagogique » en classe de français dont parlent les experts en éducation aujourd'hui. Pour ce faire, nous tenterons de comprendre comment les auteurs de manuels concevaient à l'époque la structure pour assurer la progression.

Est-ce que la réalité nous révèle un autre visage de ces activités prônées par les manuels tels que nous les avons découverts ? Oui hélas ! À cause des contenus qui ne mettent jamais les élèves dans des situations de communication authentiques, bien que nous ayons souligné l'existence des actes de langage dans les livres, le seul point fort peut-être dans leur organisation, à cela s'ajoutant aussi le penchant des enseignants pour l'emploi de la méthode grammaire-traduction si nuisible pour le processus d'apprentissage du français¹². Quand tous ces aspects se réunissent en classe de français langue étrangère, il ne faut pas s'étonner de la réticence des élèves face à la prise de parole et à l'interaction en français, attitude qui persistera à jamais.

À ce propos, nous mettrons en évidence les traits caractéristiques des étapes imposées par la structure d'une unité et la façon de transmettre les informations

telle qu'elle était envisagée par la plupart des enseignants utilisant ce type de manuel. Notre choix plutôt objectif va vers le manuel de la première année de lycée, cinquième année d'études (niveau A2/B1), cela signifie que les élèves sont à mi-chemin de leur apprentissage du français langue étrangère. La troisième leçon (unité) fera l'objet de notre analyse.

Le thème général de cette leçon est l'école et l'univers de l'école et le titre « La rentrée » a comme source d'inspiration un petit extrait de l'œuvre *Le livre de mon ami* d'Anatole France¹³. Le souci pour le lexique et la grammaire saute aux yeux dès une première vue d'ensemble. Il y a des listes de mots nouveaux (ex. ranimer, étourdi(e), frissonner) et des expressions (ex. avoir le cœur serré, sautiller comme un moineau) qui sont tout simplement traduites en roumain sans aucune autre explication. Tout est suivi par des exercices à trous ou à choix multiples, et ce qui est encore pire, par des activités de traduction et de thème.

Nous donnons un premier exemple d'activité dont la consigne est « Mettez en français » : « *Tu traversezi Cișmișul pentru a merge la școală. Toamna, grădina aceasta este mai frumoasă ca niciodată, frunzele îngălbenesc și cad una câte una pe statui. Te oprești și le admiri. Mergi sărind ca o vrăbiuță, cu mâinile în buzunar și ghiozdanul în spate, cu inima strânsă de emoție. Este prima zi de școală și este atât de bine să îți revezi colegii! Ai atâtea lucruri de povestit!* ¹⁴» (Botez et al., 1988 : 40).

Et un deuxième exemple d'activité qui a comme consigne : « Mettez en roumain » : « *Je me rappelle avec plaisir la rentrée quand, les mains dans les poches, les livres sur le dos, les cheveux au vent, je marchais à petits pas rapides vers l'école. Je ne me faisais pas de soucis ; à cet âge, on ne se soucie vraiment de rien. J'étais étourdi mais je n'étais pas méchant.* » (Botez et al., 1988 : 40).

Côté grammaire, il y a les pronoms adverbiaux *en/y*, le participe présent et le gérondif, où les exercices structuraux font la loi. Alors, ce n'est pas difficile pour nous de conclure qu'il s'agit d'un apprentissage passif de la langue française, fait par le biais d'une compétence linguistique déductive, explicite et souvent décontextualisée.

Ayant à leur disposition une structure pareille d'une unité d'apprentissage où la communication est timidement représentée par deux activités à la fin de la leçon visant surtout un travail individuel (ex. « Racontez à vos parents vos impressions sur la rentrée », pour l'oral, et « Faites une petite rédaction intitulée : Voici la rentrée », pour l'écrit), les enseignants adoptent le même déroulement monotone et ennuyant pour parcourir les contenus. Ainsi commence-t-on toujours par la lecture du texte littéraire et par l'explication des mots nouveaux pour faire ensuite la

traduction du texte en langue maternelle, sans négliger la compétence de compréhension écrite développée à travers un questionnaire qui accompagne le texte. Les structures grammaticales sont toujours expliquées d'une manière déductive, comme nous l'avons dit, et la fixation se fait par des exercices où l'élève n'a qu'à suivre un modèle sans avoir la possibilité de réemployer les structures dans des situations de communication.

L'apparition du « manuel alternatif », entre 1996-2002, améliore les méthodes d'acquisition du français langue étrangère, la structure est plus agréable pour les enseignants aussi que pour les élèves. Les activités de traduction sont supprimées, les textes littéraires aussi, on retrouve plus d'activités qui impliquent le dialogue et l'interaction. Les programmes scolaires indiquent déjà des compétences à développer au lieu de l'unique souci pour les objectifs, ce qui veut dire que l'intérêt de respecter les besoins des apprenants augmente. Pourtant, il y a encore beaucoup d'obstacles à franchir. Premièrement, ces manuels n'offrent pas d'autres supports auxiliaires tels les CD ou DVD pour répondre à la nécessité de l'écoute des natifs. Ensuite, les exercices dominent les pages des manuels en négligeant les tâches. Enfin, l'attitude de certains enseignants, même les plus jeunes, consiste à suivre le modèle négatif des méthodologies traditionnelles auxquelles ils ont été habitués en tant qu'élèves, sans profiter de la liberté pédagogique dont on parlait auparavant, l'exploitation du manuel se résumant à parcourir les contenus tels quels.

Le gouffre entre le savoir et le savoir-faire, et surtout le savoir-être, entre les contenus lexicaux et grammaticaux et leur mise en relation avec la communication en situations réelles ne sera franchi que plus tard quand cet outil didactique qui est le manuel aura pris une forme nouvelle adaptée aux exigences européennes. C'est le cas du manuel numérique¹⁵, très récent en Roumanie, qui ne parvient pas encore à remplacer les autres manuels, mais qui répond parfaitement au profil des élèves connus comme « des natifs numériques » pour qui le visuel et l'auditif sont essentiels dans le processus d'acquisition des connaissances.

L'analyse des manuels de français langue étrangère parus en Roumanie avant 1990 a révélé la préoccupation des auteurs pour une compétence linguistique trop centrée sur l'exercice comme unique manière de faire progresser les élèves tandis que les manuels modernes ne couvrent pas encore tous les besoins dans l'acquisition du français.

Conclusion

Ce survol de l'histoire de la philologie et de la didactique françaises nous a révélé le bon et le mauvais visages des deux régimes en Roumanie. Ayant traversé plusieurs réformes, les études du français langue étrangère ont vécu leur gloire,

mais aussi leur échec. Où en sommes-nous aujourd'hui ? Personne ne peut ni le dire ni prévoir l'avenir de la langue française dans l'éducation des Roumains. Si dans les écoles en Roumanie le français occupe la deuxième place après l'anglais, avec presque 90% des élèves qui l'apprennent encore et des jeunes étudiants considèrent le français comme une opportunité dans leur développement professionnel, il y a encore de l'espoir. Il faudrait toutefois travailler davantage à l'amélioration des outils pédagogiques et des méthodes utilisées dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et surtout à l'amélioration de la formation à l'enseignement qui ne répond pas actuellement aux besoins des futurs professeurs.

Bibliographie

Bento, M. 2015. « Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-2. [En ligne]: URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/739>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.739> [consulté le 15 octobre 2020].

Botez, A., Ciurel, M., Mihai, F. 1988. *Limba franceză. Manual pentru anul V de studiu*, București : EDP.

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

Gérard, F.-M. 2010. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié ». *Education & Formation*: e-292, p. 13-24. [En ligne]: <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=8&page=3> [consulté le 15 octobre 2020].

Goigoux, R. 2007a. « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 3. p. 47-69. [En ligne]: URL: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/232>; DOI: <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232> [consulté le 15 octobre 2020].

Popa-Scurtu, D., Botez, A. 1985. *Limba franceză. Manual pentru anul II de studiu*, București: EDP.

Popa-Scurtu, D., Coroamă, O., Nasta, D.I. 1989. *Limba franceză. Manual pentru anii III și IV de studiu*, București: EDP.

Priolet, M., Mounier, É. 2018. « Le manuel scolaire : une ressource au « statut paradoxal ». *Éducation et didactique*, n°12-1, p. 79-100. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3041> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3041> [consulté le 15 octobre 2020].

Nasta, D. I. 1990. *Limba franceză. Manual pentru anul IV de studiu*, București : EDP.

Saras, M. 1996. *Limba franceză. Manual pentru clasa a XII-a*, București: EDP.

Sitographie

<https://fr.unesco.org/themes/ecm/manuels-scolaires>

https://www.ambafrance-ro.org/article.php3?id_article=535

Notes

1. Alexandre Ipsilanti (1726-1807), né et mort à Constantinople, envoyé dans les Principautés roumaines par la Sublime Porte, est connu surtout pour ses réformes dans les domaines de l'administration et l'enseignement.
2. Voir le site de l'Ambassade de France en Roumanie http://www.ambafrance-ro.org/article.php?id_article=535.
3. *Ibid.*
4. Voir le site de l'Université de Iasi <https://francezauaic.wordpress.com/>.
5. Il faut souligner que les étudiants en lettres en Roumanie ont toujours eu une double formation, ce que l'on appelle, d'une façon inappropriée, « option principale » et « option secondaire », c'est-à-dire, deux langues étrangères, comme dans mon cas, ou le roumain et une langue étrangère; la dernière étant la variante imposée dans le régime communiste.
6. Les années mentionnées ont un caractère informatif, sans avoir la prétention de marquer d'une manière exacte la période.
7. En Roumanie, les élèves commençaient l'étude d'une langue étrangère L1^é au collège, environ à l'âge de 10-11 ans, en cinquième, suivie par une deuxième langue étrangère L2^é une année plus tard, en sixième. Aujourd'hui, les élèves commencent l'apprentissage d'une langue étrangère en classe préparatoire, même à la maternelle.
8. Nous utiliserons les manuels du collège (à partir de la première année d'études jusqu'à la quatrième année d'études) et les manuels de la cinquième année correspondant à la première classe de lycée à la huitième année d'étude correspondant à la terminale.
9. Nous utilisons le mot « élève » au lieu de celui d'« apprenant », parce que, pendant le régime communiste, les langues étrangères n'étaient enseignées que dans le milieu scolaire.
10. Il n'y avait pas encore le concept d'« unité ».
11. Après l'année 2000, une année scolaire est partagée en deux semestres.
12. Nous citons l'affirmation de Jean-Marc Defays, qui, dans son article « Enseigne-t-on mieux les langues étrangères », considère la méthode grammaire-traduction « apprentissage de la langue petit à petit, en profondeur, selon les règles, du début à la fin, sous les ordres d'un maître, sans finalité autre que la connaissance gratuite » in *Synergies Roumanie* no. 4, 2009, p. 124.
13. D'ailleurs, tous les manuels au lycée se construisent autour des textes littéraires, les seuls à faciliter la transmission du savoir
14. « Tu traverses le Parc Cismigiu pour te rendre à l'école. En automne, ce jardin est plus beau que jamais, les feuilles jaunissent et tombent sur les statues un par un. Tu t'arrêtes et tu les admires. Tu marches en sautillant comme un moineau, les mains dans les poches et le cartable au dos, le cœur serré d'émotions. C'est la rentrée et il est si bon de revoir tes amis ! Tu as tant de choses à leur raconter ! » (n.tr.)
15. Les manuels sont disponibles sur le site du Ministère de l'éducation: www.edu.ro.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Les études françaises en Grèce

Adamantia Zerva

Département de Philologie Française,
Université de Séville, Espagne
adamantia@us.es

<https://orcid.org/0000-0003-2883-7091>

Reçu le 16-11-2020 / Évalué le 30-11-2020 / Accepté le 14-12-2020

Résumé

Le français est en deuxième position des langues étrangères les plus étudiées en Grèce, et il peut être affirmé que les établissements éducatifs francophones constituent un réseau solide qui favorise l'apprentissage de la langue et de la culture françaises dès l'école primaire. Dès lors, l'enseignement du français et d'autres langues dans le système éducatif grec font partie d'un processus de formation qui vise le développement personnel à travers la formation culturelle et citoyenne ainsi que l'employabilité. L'objectif principal de cet article est de montrer l'état des études françaises en Grèce ainsi que les institutions de référence qui jouent un rôle important dans la formation des philologues grecs francophones. Nous aborderons ses possibilités d'exploitation dans le but de favoriser l'acquisition d'une identité plurilingue et interculturelle.

Mots-clés : études françaises en Grèce, philologie française, formation des professeurs de français langue étrangère

French studies in Greece

Abstract

French is the second most studied foreign language in Greece, and it can be said that French-speaking educational establishments constitute a solid network which promotes the learning of the French language and culture from primary school. Therefore, the teaching of French and other languages in the Greek education system is part of a training process aimed at personal development through cultural and civic training as well as employability. The aim of this article is to show the state of French studies in Greece as well as the reference institutions which play an important role in the training of French-speaking philologists. We will discuss its possibilities of exploitation with the aim of promoting the acquisition of a plurilingual and intercultural identity.

Keywords: French studies in Greece, French philology, training of teachers of French as a foreign Language (FLE)

Introduction

La société grecque est depuis longtemps consciente de la contribution de l'étude des langues et des cultures étrangères à l'épanouissement de l'esprit de l'homme. C'est pour cette raison que les Grecs ont toujours valorisé l'étude des langues étrangères et ont favorisé les échanges culturels avec d'autres pays. Dès l'Antiquité, l'accueil de l'étranger, ou hospitalité, était l'une des institutions les plus importantes, et les épopées homériques y font référence.

Des personnes importantes ou occupant des postes influents nouent des liens les unes avec les autres grâce aux relations qu'elles ont tissées dans le cadre de leur hospitalité dans leur *οικεία* « maison ». Cette institution était plutôt un besoin incontournable pour une société, comme celle d'Homère, dont les « aristocrates » voyageaient pour diverses raisons, même pour demander des informations. Ils devaient, en toute logique, s'assurer d'un séjour pacifique et sans entrave où qu'ils aillent. L'institution était désormais protégée par Xenios Zeus et était un signe de civilisation raffinée, si l'on considère les deux cas extrêmes décrits dans l'Odyssée, les cyclopes inhospitaliers et les Phéaciens trop hospitaliers.

Concernant l'existence des éléments étrangers dans la société grecque et l'interculturalité, les écoles françaises sont les plus anciennes et les plus nombreuses en Grèce. Leur création est attribuée - entre autres - aux Fanariotes (Provata, 2012 : 2), des personnes cultivées qui possédaient une éducation privilégiée et étaient originaires d'un quartier de Constantinople nommé le Fanar. Ils étaient influencés par l'esprit des Lumières et le rayonnement international de la langue française. D'ailleurs, ils avaient adopté l'emploi de la langue française dans leur vie quotidienne et essayaient de transmettre les idées des Lumières à la société grecque.

Aujourd'hui, les Grecs sont conscients des limites que pose le fait de parler une langue minoritaire et sont toujours déterminés à apprendre d'autres langues étrangères. En même temps, la question des langues étrangères est une préoccupation centrale du système éducatif grec en raison de son engagement pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Le Conseil de l'Europe sensibilise les États membres sur ce sujet et propose un cadre d'action ayant pour but « un enseignement plurilingue cohérent, transparent et effectif qui permette de favoriser la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel » (Conseil de l'Europe, 2018 : 25). Quant à l'éducation des Grecs, la langue française, facteur déterminant il y a plusieurs décennies, a une forte présence dans les programmes éducatifs. La Constitution de 1975 établit que l'État doit s'occuper de l'éducation des citoyens grecs, une mission qui incombe au ministère de l'Éducation nationale et des Affaires

religieuses (YPEPTH), qui compte 58 directions territoriales avec divers bureaux de l'éducation responsables de l'administration des centres d'enseignement non universitaires. Les centres d'enseignement supérieur ont leur propre administration et sont supervisés par le ministère susmentionné, dont émanent toutes les réglementations.

Notre travail vise les études françaises, un terme plus large, d'après nous, que la philologie française et ce qu'elle désigne dans le contexte du système éducatif grec. D'un point de vue étymologique, le mot philologie provient du grec φιλολογία « goût pour la dialectique » et « goût pour la littérature ou l'érudition », ayant comme dérivé le mot philologue *φιλόλογος*, celui qui aime les lettres et qui s'occupe des lettres. Compte tenu de la connaissance du grec en tant que langue maternelle et de la formation acquise en Grèce, nous pouvons affirmer que, dans le système éducatif grec actuel, le terme *philologie française* renvoie aux établissements d'enseignement supérieur qui offrent une formation spécifique sur la langue et la littérature françaises, comme le département de « Langue et littérature françaises » de la Faculté de philosophie de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes (créée en 1837) et de l'Université Aristote de Thessalonique (créée en 1925). Ce sont les plus grands établissements universitaires publics en Grèce.

Néanmoins, il faudrait mentionner que, dans un contexte quotidien, *philologie française* fait référence à l'ensemble des œuvres publiées portant sur la langue, la civilisation ou la littérature francophone. Si nous voulons approfondir un aspect concret, il est d'ailleurs possible d'étudier comment la philologie française aborde ce thème. Ainsi, pour mieux illustrer l'état de l'enseignement/apprentissage de la langue française sur le territoire grec, nous employons le terme *Études françaises*. Dans cette étude, nous ferons référence aux institutions qui sont venues appuyer les dispositifs d'enseignement du français à travers les siècles. Ensuite, nous présenterons l'état actuel des études françaises en Grèce et, dans une dernière partie, nous aborderons les principaux axes de recherche qui caractérisent la philologie française en Grèce et ses perspectives.

Les Études françaises en Grèce : état des lieux

La Grèce est un pays d'Europe du Sud, avec une superficie de 131 957 km² et onze millions d'habitants. Le pays partage des frontières terrestres avec l'Albanie, la Macédoine du Nord, la Bulgarie et la Turquie. Étant donné qu'il est situé dans l'espace méditerranéen, balkanique et, aussi, européen, il représente un lieu de rencontre des langues et des cultures. D'après Calliabetsov (2011 : 35), « la classe de langue-culture françaises peut et doit devenir le champ privilégié de la

promotion d'une citoyenneté balkanique démocratique et éthique ».

Selon le système éducatif grec, la vie scolaire peut commencer à l'âge de deux ans et demi, avec une éducation préscolaire. L'enseignement est obligatoire pour toute la population âgée de 5 à 15 ans et comprend l'enseignement primaire (δημοτικό) et l'enseignement secondaire obligatoire (γυμνάσιο). Le dernier cycle comprend le lycée (Λύκειο), qui permet de poursuivre des études dans les établissements de l'enseignement supérieur : l'université et les écoles techniques. La scolarité en Grèce est obligatoire entre cinq et quinze ans, et le système éducatif de la Grèce est géré par le ministère de l'Éducation nationale et des Affaires religieuses.

En 2017, les élèves du primaire en Grèce se sont classés premiers pour l'apprentissage du français comme seconde langue étrangère, suivis de la Belgique, de la Roumanie et de l'Espagne (Eurostat, 2020). En 2019, nous remarquons que l'Espagne occupe la première place avec 550 000 élèves environ, suivie par la Grèce avec 130 000 élèves. Sur ce point, notons que le nombre d'élèves grecs qui étudient le français au primaire reste presque invariable ; en revanche, en Espagne, il y a eu une hausse de 20 % dès 2017 (318 000).

Quant aux écoles françaises qui ne sont pas incluses dans l'enquête, elles peuvent être classées en quatre catégories (Antoniou, 2009 : 16) :

- I. Institutions religieuses (ordres religieux catholiques) ;
- II. Institutions culturelles (Alliance française, Mission laïque française, Alliance israélite universelle, Ελληνογαλλικός Σύνδεσμος (Union franco-hellénique) ;
- III. Institutions étatiques (Institut français, cours du soir en Crète, École franco-hellénique Eugène Delacroix, École Blaise Pascal) ;
- IV. Institutions privées (écoles privées, cours de langues française, universités privées).

Selon Antoniou (2009 : 20), les premières écoles françaises ont été fondées pendant la période post-révolutionnaire (à partir de 1821). Plusieurs d'entre elles fonctionnent encore aujourd'hui. Après la révolution contre l'occupation turque en 1821, l'État grec s'est constitué, même si son extension n'est pas celle de la Grèce d'aujourd'hui. En 1830, la fondation de l'État grec met au centre de l'enseignement secondaire l'apprentissage du grec ancien, du français et des mathématiques ; ainsi, le décret de 1836 attribue au français la deuxième place dans l'enseignement secondaire. Provata (2012 : 1) affirme :

À partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle, la langue française, dont le rayonnement international était incontestable, est adoptée par les Phanariotes, qui l'utilisent dans le cadre de leurs fonctions et se servent de leurs compétences

linguistiques pour diffuser dans les lettres grecques l'esprit des Lumières françaises. Le français est systématiquement étudié dans ces milieux - où l'on accorde la même importance à l'éducation des garçons et des filles - et devient non seulement la langue parlée au sein de la famille, mais aussi la langue utilisée dans la correspondance intime et officielle ou encore la marque, pour les Phanariotes, de l'appartenance à la culture occidentale. De fait, ils deviennent des médiateurs entre l'Occident et l'hellénisme assujéti, fonction que partagent également de nombreuses femmes phanariotes qui entreprennent des traductions d'œuvres françaises. Les intellectuels grecs de l'époque et, surtout Coray, un de plus éminents d'entre eux, estimaient que celui qui ne connaissait pas le français était pratiquement privé d'éducation libre. C'est pourquoi Coray encourageait fortement l'introduction des cours de français dans les écoles du pays.

Le résultat de ses efforts et de tous ceux qui ont essayé de promouvoir l'enseignement/apprentissage du français se reflète dans le grand nombre d'écoles qui existent en Grèce dès cette période-là. En 1939, il y avait 21 écoles qui accueillent 4299 étudiants au total (Antonou, 2009 : 140). Ce chiffre est très élevé et reflète la grande influence exercée par la langue et la culture françaises dans la société grecque de l'époque.

De nos jours, l'apprentissage d'autres langues et de leurs cultures à l'école se situent au centre de l'acquisition de la « paideia » en Grèce, qui vise à la formation d'une identité collective ouverte, tolérante et inclusive. Le français y occupe une place prépondérante car il représente une langue de culture associée aux idéaux humains. Robert Galisson considérait d'ailleurs à juste titre que « l'européen conscient et responsable de demain sera un produit de l'institution scolaire, ou ne sera pas » (1997 : 142).

En Grèce, 48,5 % des apprenants étudient le français comme seconde langue étrangère dans les écoles publiques et se présentent aux examens officiels pour accréditer leur niveau de compétences (Eurostat, 2020). La Grèce compte plusieurs écoles françaises ; elles se trouvent principalement à Athènes, mais il y en a également à Thessalonique (deuxième ville du pays). À Athènes, la principale école française est le Lycée franco-hellénique (LFH) Eugène Delacroix, qui est homologué par l'État français. Les élèves y poursuivent des études de la maternelle jusqu'au lycée. La plupart des enseignants de cette école ont un diplôme qui leur a été délivré par le ministère de l'Éducation nationale, et les élèves suivent le même programme qu'en France. La seule différence réside dans le fait qu'ils apprennent le grec dès la maternelle et l'anglais dès le CP. Au collège (en 5^e), ils choisissent une deuxième langue (entre l'espagnol, l'allemand ou l'italien), tandis que le grec

ancien et le latin sont des options. Voici la liste des écoles primaires et secondaires francophones :

- Lycée Leonin de Patissia à Ano Patissia ;
- l'école Saint-Joseph de l'apparition à Pefki ;
- l'école Jeanne d'Arc au Pirée ;
- le Lycée Leonin à Neo Smyrni ;
- l'école Saint Paul au Pirée ;
- l'école Saint-Denis Aeropagite à Maroussi ;
- l'école des Ursulines à Neo Psychico.

À Thessalonique, l'école française de la MLF (Mission laïque française) a été créée en 1906 et propose un enseignement de la petite section de maternelle au baccalauréat en passant par la 6^e. L'école accueille 125 élèves, et l'enseignement est pris en charge par le CNED (Centre d'enseignement à distance).

Le Département de « Langue et littérature françaises » a été fondé en 1954 en tant que département d'Études françaises au sein de la Faculté de lettres de l'Université d'Athènes. Il proposait quatre cursus :

- a) Langue française et linguistique ;
- b) Littérature française ;
- c) Histoire de la civilisation française ;
- d) Traduction et de traductologie.

En 1971, à la suite d'une décision du Sénat universitaire, une extraordinaire chaire de langue et littérature françaises a été créée, ainsi qu'un laboratoire. Le doyen de la Faculté de lettres supervisait le département mais, en 1982, grâce à la loi 1268/1982, il a obtenu son autonomie. Aujourd'hui, le département offre un cursus de niveau licence (bac+4) avec des matières obligatoires, des options obligatoires et options facultatives en lien avec la langue et la littérature françaises, la traduction et la pédagogie. Pour le niveau master (bac+5), le Département propose trois programmes différents :

- a. le programme « Langue et Littérature françaises » spécifique du Département ;
- b. le programme franco-hellénique « Enseignement de langues étrangères en Europe » en collaboration avec l'Université d'Angers ;
- c. enfin, le programme interdépartemental « Traduction et Traductologie » en collaboration avec les Départements de Langue et Littérature anglaises et allemandes.

À l'égard de la recherche, nous distinguons trois axes généraux : a) langue française/linguistique ; b) littérature française ; et c) civilisation française. Depuis

2005, 39 thèses ont été soutenues¹. Le premier axe occupe la dernière place par rapport au nombre de thèses soutenues (15 %). En revanche, la littérature française réunit la majorité des projets de recherche (70 %) et la civilisation française en représente 15%. Étant donné qu'il est très difficile d'obtenir une bourse, le nombre des thèses est assez élevé ; cela dénote également l'intérêt des étudiants grecs pour la langue et la littérature françaises.

Concernant le recrutement des diplômés du Département de Langue et littérature françaises, il existe des débouchés tant dans le secteur public que dans le secteur privé. Par exemple : dans l'enseignement public (primaire et secondaire), l'enseignement supérieur, après des études de spécialisation menant à l'obtention d'un doctorat, dans des centres de recherche, l'enseignement privé, l'Administration (corps diplomatique, ministères, préfetures, entreprises d'utilité publique, etc.), au Bureau des traductions du ministère des Affaires étrangères, dans des banques (grecques comme étrangères), le tourisme, le journalisme, les organisations internationales (ONU, UNESCO, UNICEF) ou dans diverses institutions de l'Union européenne, notamment le secteur de la traduction et des entreprises privées².

Le deuxième établissement d'enseignement supérieur se trouvant à Thessalonique est le Département de langue et de littérature françaises de l'Université Aristote de Thessalonique, fondé en 1954 au sein de l'Institut des langues et littératures étrangères, lui-même fondé en 1952 sous l'égide de la Faculté des lettres. Enfin, le Département de langues étrangères, de traduction et d'interprétation de l'Université Ioniennne est la seule institution universitaire grecque à proposer des études de premier cycle et de troisième cycle à un niveau élevé en traduction et interprétation. Le département propose un cursus moderne, en constante évolution et adapté aux défis de l'époque, qui met l'accent à la fois sur la formation théorique des étudiants et sur les aspects pratiques de la traduction et de l'interprétation. Les étudiants choisissent deux des trois langues de travail du département (anglais - français - allemand). Il y a quatre laboratoires de recherche scientifique, dont les travaux portent principalement sur la traduction de textes juridiques, politiques et économiques, la traduction de textes grecs vers des langues étrangères, la dimension géopolitique de la traduction ou la relation entre langue et politique. Enfin, les deux programmes de troisième cycle du département offrent la possibilité de suivre des études spécialisées en traduction, interprétation, sociolinguistique et communication interculturelle.

La formation des philologues francophones en Grèce

L'apprentissage efficace d'une langue étrangère requiert un personnel enseignant qualifié et motivé. En Grèce, jusqu'en 2014, un permis d'exercer en tant qu'enseignant dans une école privée ou dans un centre de langues non public pouvait être obtenu par des personnes certifiant une maîtrise du français au niveau C2. À cet effet, il suffisait d'être titulaire d'un diplôme de 2nd degré de la Sorbonne, du DALF ou d'un diplôme de français dans une université reconnue par l'État grec. Cependant, depuis 2014, la loi a changé et seuls les diplômés des établissements supérieurs peuvent obtenir une accréditation. En outre, conformément à la nouvelle loi, les futurs enseignants doivent suivre et réussir le cours spécifique de didactique des langues étrangères de 30 ECTS proposé par l'université publique. L'État grec a ainsi fortement limité le nombre d'enseignants et confié l'enseignement du français - et d'autres langues étrangères - à des philologues qui, eux, ont toujours pu accéder aux établissements d'enseignement publics.

À l'égard de la formation continue, l'Ambassade de France organise, en collaboration avec l'Institut français d'Athènes (créé en 1907), des séminaires et assiste les professeurs grecs dans le développement d'une action culturelle et de projets collaboratifs. De même, les associations de professeurs de français offrent un soutien précieux aux professeurs de français : citons l'Association des professeurs de français de formation universitaire de Grèce (APF FU Grèce) ainsi que l'Association des professeurs de langue et littérature françaises diplômés des universités (APLFDU), fondées en 1975. En 2004, la Grèce a rejoint l'Organisation internationale de la francophonie et participe aux projets universels. Le dernier congrès international a eu lieu à Athènes en septembre 2019. La Fédération internationale des professeurs de français, les Commissions d'Europe de l'Ouest et d'Europe Centrale et Orientale, l'Association des professeurs de français de Grèce et des professeurs de langue et de littérature françaises (APLF du) collaborent avec l'Ambassade de France, l'Institut français de Grèce, les Universités d'Athènes et de Chypre et des instances éducatives helléniques. Avec le soutien de l'Organisation internationale de la francophonie, du ministère français de l'Europe et des Affaires étrangères, de l'Institut français de Paris et des Ambassades de Belgique et du Canada en Grèce, ces institutions ont organisé sous l'égide du ministère grec de l'Éducation, le 3^e Congrès européen de la FIPF « français, passion pour demain ! », qui s'est tenu à Athènes du 4 au 8 septembre 2019 autour de la thématique « Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation ».

Concernant la méthodologie suivie dans l'enseignement du français en Grèce, il existe plusieurs approches. L'objectif essentiel de l'éducation linguistique dans ces étapes éducatives est la connaissance grammaticale de l'anatomie de la langue et

l'amélioration de la compétence communicative des élèves (Tsouctidi et Bonnell, 2018 ; Katranidou, 2016 ; Kosvoyanni, 2018). Pourtant, notamment en raison de l'influence des linguistes formels dans la formation initiale des professeurs de langues, l'enseignement des langues a souvent été orienté presque exclusivement vers l'étude formelle de la structure interne de la langue. C'est pourquoi les programmes d'enseignement, les contenus et les activités figurant dans les manuels ont été le reflet fidèle d'une éducation linguistique dans laquelle la morphologie, la syntaxe et le vocabulaire étaient presque omniprésents en cours (Kaparis, 2018 ; Kanta, 2016 ; Kosvoyanni et Robert, 2015).

Ainsi, l'anatomie interne du langage a souvent fait (et fait encore parfois) l'objet d'une dissection fastidieuse dans des salles de classe, où l'enseignement des langues était confondu avec la linguistique appliquée et où la grammaire constituait une grande contrainte pour les élèves. Cependant, année après année, les professeurs de langues constatent que cette manière d'envisager l'enseignement des langues n'a guère contribué à l'apprentissage des compétences orales et écrites des élèves. C'est peut-être parce que, comme l'a souligné le linguiste chilien Rodolfo Lenz (1925) il y a près d'un siècle, « si la connaissance approfondie de la grammaire était une condition indispensable pour être un artiste du langage, un poète, un écrivain, un orateur, pourquoi ne sont-ils pas les meilleurs grammairiens au lieu d'être les plus grands écrivains³ ? ».

Depuis quelque temps déjà, les programmes d'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire et supérieur (en Grèce et dans la plupart des pays d'Europe) insistent sur l'idée d'orienter le travail d'enseignement en classe vers la promotion des compétences orales et écrites, qui permettent une communication correcte, cohérente, adéquate et efficace entre les personnes. Dans l'enseignement d'aujourd'hui, l'essor des approches communicatives a permis de mettre davantage l'accent sur l'utilisation de la langue, sachant que l'objectif de l'enseignement des langues est de contribuer à l'apprentissage long, difficile et sans fin de la conscience communicative des gens et au traitement cohérent, correct et adéquat des mots lorsque nous parlons, écoutons, lisons et comprenons (ou non) ce que nous lisons et écrivons.

Les enseignants de français en Grèce portent avec eux la tradition éducative de leur pays. Il y a des professeurs natifs dont la méthodologie est influencée par le système éducatif français, des professeurs grecs formés dans des établissements français et des professeurs grecs ayant comme point de repère la méthodologie du système éducatif grec. Il ne fait aucun doute que la langue maternelle, une deuxième langue et une langue étrangère ne sont pas enseignées de la même manière. De plus, les enseignants ont aussi été étudiants et ont probablement été influencés dans une certaine mesure par leur expérience étudiante.

Conclusion

À la lumière de notre étude, nous observons une présence diachronique des études françaises sur le territoire grec motivée par diverses institutions. Malgré des différences en termes d'origine et de motivation, chaque institution a contribué à la diffusion de la langue et de la civilisation françaises ainsi qu'au renforcement des relations franco-helléniques.

La société grecque a toujours eu une bonne image de l'activité didactique et culturelle des écoles françaises et franco-helléniques. Ce sont d'abord les classes sociales les plus privilégiées qui ont pu les fréquenter mais, plus tard, le reste des classes sociales y a eu accès. Au fil des ans, les concepts, le contenu et l'organisation des cours dispensés ont été modifiés pour s'adapter aux caractéristiques de l'époque. À l'égard de l'État grec, il peut être affirmé qu'il a toujours entretenu une bonne collaboration avec les institutions françaises et franco-helléniques. Les écoles françaises ont été et continuent à être très appréciées grâce au niveau élevé de leur enseignement. Pourtant, force est de constater qu'il y avait aussi une méfiance par rapport aux aspects religieux. Mais cette peur n'était pas justifiée car la religion orthodoxe des étudiants a toujours été respectée.

En ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur, le niveau d'étude est resté très élevé. Le cursus continue de maintenir un équilibre entre les études linguistiques et littéraires, offrant ainsi aux futurs philologues une bonne formation dans les deux domaines. De plus, le contenu des matières est constamment mis à jour avec les avancées scientifiques dans le domaine de la langue et de la linguistique appliquée. Par ailleurs, la plupart des enseignants universitaires mènent une partie de leurs études dans une université française et collaborent à des projets de recherche européens. La grande production scientifique présentée par les professeurs des centres supérieurs en témoigne. Quant aux programmes de master et aux axes de recherche proposés pour réaliser des thèses, ils sont assez nombreux. L'organisation de congrès et de réunions scientifiques démontre l'atmosphère effervescente et la nécessité d'échanger des idées basées sur le respect et le dialogue.

En outre, un grand nombre d'associations ont collaboré les unes avec les autres, ce qui démontre la bonne coordination entre les institutions qui promeuvent le français en Grèce. C'est grâce à cette collaboration que la présence des études françaises est si remarquable et a suscité la passion pour la langue et la civilisation françaises qui caractérisent les apprenants ainsi que les professeurs de français en Grèce.

Bibliographie

Antoniou, D. 2009. *Écoles françaises en Grèce*. Athènes : Centre international de recherche Ésope-La Fontaine]. ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Δ. 2009. *Γαλλικά σχολεία στην Ελλάδα*. Αθήνα : Διεθνές Κέντρο Έρευνας Αίσωπος/ La Fontaine.

Calliabetso-Coraca, P. 2011. « L'enseignement du français dans le contexte institutionnel des pays balkaniques : quels objectifs interculturels et quelles actions éducatives ». *Actes du 7e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Athènes, 21-24 octobre 2010*. Athènes : Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner évaluer. Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*. [En ligne] : <https://rm.coe.intcecr-volume-complémentaire-avec-de-nouveaux-descripteurs> [consulté le 09 février 2020].

Eurostat. 2020. « Pupils by education level and modern foreign language studied - absolute numbers and % of pupils by language studied ». [En ligne] : https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ EDUC_UOE_LANG01__custom_135884/default/bar?lang=en [consulté le 18 septembre 2020].

Galisson, R. 1997, « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen », *ELA*, n° 106, Paris : Didier, p. 141-160.

Kanta, P. 2016. *Les petites canailles. Junior A1.1*. Athènes : Editions Katranidou-Raptakis.

Kaparis, H. 2018. *Astérisque. Niveau 1*. Athènes : Éditions Kosvoyannis.

Katranidou, F. 2016. *Grammodo*. Athènes : Editions Katranidou-Raptakis.

Kosvoyanni, M., Robert, J.P. 2015. *Génial. Niveau 2*. Athènes : Éditions Kosvoyannis.

Kosvoyanni, M. 2018. *Nouvelle Grammaire Communicative. Niveau 1*. Athènes : Éditions Kosvoyannis.

Lenz, R. 1925. *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. Madrid : Centro de estudios históricos.

Provata, D. 2012. « Enseignement féminin et apprentissage du français en Grèce au XIX^e siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, mis en ligne le 01 janvier 2015, n° 47-48, p. 1-12. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dhfiles/3154> [consulté le 22 octobre 2019].

Tsouctidi, C., Bonnell, F. 2018. *La nouvelle grammaire méthodique du français. Niveau 1*. Athènes : Éditions ABC- Tsouctidi.

Notes

1. Information disponible sur le site du département. [En ligne] : <http://www.frl.uoa.gr/spoydes/didaktorikes-spydes/arxeio-didaktorikon-diatribon.htm> [consulté le 20 octobre 2019].

2. Sources : <http://www.frl.uoa.gr/le-departement.html> [consulté le 20 octobre 2019].

3. «Si conocer a fondo la gramática fuera condición indispensable para ser artista del lenguaje, poeta, escritor, orador, ¿por qué no son los mejores gramáticos a la vez los más grandes escritores?».



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La présence française en Slovénie : aspects historiques et philologiques

Sonia Vaupot

Faculté des lettres,

Université de Ljubljana, Slovénie

sonia.vaupot@ff.uni-lj.si

<https://orcid.org/0000-0003-1410-0937>

Reçu le 26-09-2020 / Évalué le 30-10-2020 / Accepté le 12-11-2020

Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons à l'évolution de la philologie française en Slovénie. Nous présentons d'abord les documents écrits qui témoignent d'un intérêt pour la langue française entre le XVII^e et le XIX^e siècles. Nous évoquons ensuite la présence française, plus précisément la période des Provinces illyriennes qui ont marqué l'histoire slovène. Nous présentons l'impact de cette période sur la langue nationale et le système éducatif. Nous mentionnons également deux hommes célèbres qui ont joué un rôle important : l'écrivain Charles Nodier qui a prêté son nom à l'actuel Institut français, situé dans la capitale Ljubljana, et le linguiste Lucien Tesnière qui fut le premier lecteur français à l'Université de Ljubljana. La venue de ce dernier coïncide avec les débuts de la philologie romane en Slovénie. Nous terminons par la présentation de l'enseignement du français en Slovénie.

Mots-clés : philologie, langue française, Provinces illyriennes, Charles Nodier, Lucien Tesnière

The French presence in Slovenia: historical and philological aspects

Abstract

In this article we are interested in the development of French philology in Slovenia. We first present some written documents that show an interest in the French language between the 17th and 19th centuries, and then we evoke the French presence, or more precisely the period of Illyrian Provinces that have marked the history of Slovenia. We present the impact of this period on the national language and the educational system. We also mention two famous men who played an important role: the novelist Charles Nodier who gave his name to the present French Institute, located in the capital city of Ljubljana, and the linguist Lucien Tesnière who was the first lecturer in French at the University of Ljubljana. The arrival of the latter coincided with the beginnings of Romance philology in Slovenia. We conclude with a presentation of French language teaching in Slovenia.

Keywords : philology, French language, Illyrian Provinces, Charles Nodier, Lucien Tesnière

Introduction

La philologie, du grec ancien *phīlōlōgīa* qui désigne « l'amour des mots, des lettres, de la littérature », est une science ou une discipline difficile à délimiter. Selon P. Zumthor (*Encyclopaedia Universalis*), dans son acception large, la philologie peut être considérée de trois points de vue :

Elle vise à saisir, dans leurs manifestations linguistiques, le génie propre d'un peuple ou d'une civilisation et leur évolution culturelle ; elle résulte de l'examen des textes que nous a légués la tradition en question ; elle embrasse non seulement la littérature, mais tout l'écrit. Dans la pratique, la philologie tend à se ramener à l'interprétation textuelle des documents.

Partant de cette définition, nous allons étudier l'évolution de la philologie française en Slovénie. Nous découvrirons, dans un premier temps, les documents écrits permettant de penser que la langue française entre le XVII^e et le XIX^e siècle avait une importance, Nous poursuivrons par l'évocation des liens entre la philologie et l'histoire. Les relations entre la France et la Slovénie datent en effet de la période franque puisque le duché de Carinthie, fondé au X^e siècle, fit partie de l'ancienne Francie orientale, une partie de l'Empire carolingien partagé lors du Traité de Verdun en 843 et reçu par Louis le Germanique, l'un des petits-fils de Charlemagne. Mais, c'est surtout la période française dite des Provinces illyriennes qui a marqué la Slovénie. Nous présentons son impact sur la langue nationale et le système éducatif slovène en évoquant quelques textes écrits qui illustrent cette époque. Il est important d'inclure dans cette présence française en Slovénie deux hommes célèbres en raison du rôle déterminant qu'ils ont joué dans l'histoire plus récente : l'écrivain Charles Nodier dont l'actuel Institut français porte le nom, situé dans la capitale Ljubljana, et le linguiste Lucien Tesnière, premier lecteur français à l'Université de Ljubljana dont la venue marque les débuts de la philologie romane en Slovénie. La dernière partie de notre article sera consacrée à l'enseignement du français en Slovénie.

Les documents en langue française avant les Provinces illyriennes

Les premiers ouvrages qui marquent l'intérêt pour la langue française, notamment en Carniole, datent du XVII^e siècle. Malgré une forte influence de la langue allemande, des recherches effectuées à partir des catalogues du Musée national et de la bibliothèque nationale ainsi que du système d'information et de gestion de bibliothèque¹ (Cobiss+) attestent la présence de nombreux dictionnaires bilingues, notamment français-allemand, et de quelques grammaires françaises, dont certaines sont traduites en allemand. On retrouve, entre autres, les ouvrages

suivants : la *Nouvelle et parfaite grammaire française, ou se voit en bel ordre tout ce qui est de plus nécessaire, de plus curieux, & de plus élégant, en la pureté, en l'ortographe, & en la prononciation de cette langue* de Laurent Chiflet (1677) ou encore *La grammaire française nouvellement traduite en allemand du latin* de Mr. La Grue (1678). Les bibliothèques personnelles recèlent également de nombreux ouvrages en langue française. Ainsi, l'historien, géographe, imprimeur et grand voyageur slovène Janez Valvasor possédait-il une bibliothèque très riche, composée de livres en plusieurs langues et dans des domaines très divers : en ce qui concerne le français (Dular, 2019 : 255), il possédait des livres sur les mathématiques et l'architecture (ouvrages de Girard Desargues alias Desargues Lyonnais, 1643) ; le jardinage (Nicolas Bonnefons, 1651 ; Jean Blaeu, 1654) ; la sexualité conjugale (Nicolas Venette, 1686) ; les maladies féminines (François Mauriceau, 1680), etc.

Malgré une forte présence de l'allemand sur le territoire de l'actuelle Slovénie, la langue française sera celle des hommes de lettres, des intellectuels et des savants. Au XVIII^e siècle, par exemple, l'aristocratie, la noblesse, le clergé, les lettrés et les scientifiques correspondaient en français (Dular, 2019 : 255) :

Les aristocrates adressaient leurs lettres en français même dans le cadre de rapports moins formels et plus égalitaires. [...] Le baron Žiga Zois écrivait également en français. Quand il correspondait dans les années Quatre-vingts avec le scientifique Picot de Lapeyrouse et le minéralogiste Déodat de Dolomieu, il utilisait le français pour des raisons tout à fait pratiques.

Certains évêques possédaient également de nombreux ouvrages notamment en langue française dans leur bibliothèque : par exemple, « l'évêque-duc Herberstein collectionnait des ouvrages de théologie, on trouve surtout des œuvres en latin (512), mais aussi en français (421), en allemand (343) et en italien (77) » (ibid.). Le XVIII^e siècle voit également apparaître quelques dictionnaires monolingues en langue française. Sans doute du fait de sa popularité, le dictionnaire de César-Pierre Richelet (édition posthume et remaniée de 1719) était déjà présent en Carniole au début du XVIII^e siècle (Perko, 2019 : 139-140). On y trouve aussi les 5^e, 6^e et 7^e éditions du *Dictionnaire de l'Académie française* (respectivement 1798, 1835 et 1877) et ainsi que le *Dictionnaire de la langue française* d'Émile Littré (1863-1873). Quelques grammaires sont également utilisées durant ce siècle, notamment la *Parfaite grammaire française. Recueil des prépositions et adverbes français, avec un petit vocabulaire, de petites histoires, & quelques lettres familières* d'Antoine Perger (1703) ; la *Nouvelle grammaire choisie, pour l'usage de la jeunesse de l'un & de l'autre sexe désireux de s'exercer dans les deux langues, française & allemande* de Nicolas de Flans (1705) ; *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française, avec des observations sur l'orthographe, les accents, la ponctuation*

&la prononciation et un abrégé des règles de la versification française de Pierre Restaut (1766) ou encore la *Nouvelle et parfaite grammaire royale française et allemande* de Jean Robert Des Pepliers et Claude Buffier (1772).

Dans l'introduction de son ouvrage *Recueil de règles de droit et de préceptes de morale : à l'usage de la jeunesse des Provinces illyriennes* (1812), Nicolas-Auguste Tournal constate le manque de connaissances et d'ouvrages en français au début du XIX^e siècle. Il attribue le faible pourcentage de livres français en Slovénie à la difficulté de les faire venir de France et à leur prix jugé excessif (Tournal, 1812 : III).

Cependant personne ne s'est encore occupé d'offrir un ouvrage qui pu diminuer ses entraves, et servir tout à la fois à l'instruction, et à familiariser les habitants avec une langue qui leur devient d'autant plus nécessaire à connoître, que S.M. l'Empereur, par son décret du 15. avril 1811 a ordonné l'exécution des lois de son empire dans ces provinces d'Illyrie.

La présence française va en partie remédier à cette situation. La grande majorité des grammaires et manuels de langues françaises apparaissent au XIX^e siècle et sont destinés à un usage scolaire (Perko, 2019 : 141). On utilise, entre autres, la *Grammaire française de Lhomond : à l'usage des lycées et des institutions* de Charles François Lhomond (1811) ; le *Cours complet de langue française et de style : cours lexicologique de style : partie du maître : enrichie de notes scientifiques étymologiques, historiques et littéraires* (1857) ; le *Cours complet de langue française et de style, deuxième année* (1857) ; le *Cours lexicologique de style : partie de l'élève* (1857) ; la *Grammaire supérieure formant le résumé et le complément de toutes les études grammaticales : troisième année* (1880), la *Grammaire complète : syntaxique et littéraire : deuxième année* (1880) ; la *Grammaire élémentaire lexicologique : première année, livre de l'élève* (1891), etc. Il semble que les ouvrages présents sur le sol slovène à cette époque s'adressent avant tout aux intellectuels et à l'élite slovènes, auparavant formée en allemand. Si la langue allemande était la langue des sciences et des arts, la langue française, considérée comme une langue de prestige, avait aussi le statut de langue diplomatique (Udovič, 2016 : 365), des échanges internationaux et commerciaux. Elle était donc enseignée à une élite cultivée. À la fin du XIX^e siècle, le français devient la première langue étrangère enseignée à l'école, ce qui explique l'augmentation des ressources destinées à l'apprentissage et l'étude de la langue française.

Les liens historiques entre la France et la Slovénie

Sans entrer dans les détails historiques, rappelons que l'actuel territoire de la Slovénie fut conquis par les Romains qui répartirent les territoires entre les provinces de l'Illyrie et de la Norique et y créèrent des colonies. À partir du

VI^e siècle, des Slaves venus des Carpates s'attaquent aux villes romaines de la côte Adriatique et occupent une grande partie du territoire allant de la Dalmatie au Danube. Ils forment notamment le duché de Carantanie. Constitué au VIII^e siècle, ce duché passe ensuite dans l'Empire carolingien. En effet, les Francs s'emparent de la Bavière et transforment la région en une marche qui sera divisée en trois duchés : Carinthie, Styrie, Carniole. Les Slovènes, un peuple minoritaire, ont vécu dans ces duchés sous le joug des Habsbourg depuis la fin du XIII^e siècle jusqu'à 1918, date à laquelle fut proclamé le Royaume des Slovènes, Croates et Serbes, puis la Première Yougoslavie. Cette domination germanique fut toutefois interrompue par la courte période des Provinces illyriennes. La Slovénie proclamera finalement son indépendance en 1991, se séparant ainsi de la Fédération yougoslave.

1. Les Provinces illyriennes

Signé en 1805, après la défaite d'Austerlitz, le traité de Presbourg (l'actuelle Bratislava) a permis à l'Empereur Napoléon 1^{er} d'agrandir son territoire en créant, entre autres, un État qui s'étendait de l'actuelle Carinthie autrichienne jusqu'au Monténégro. Ce territoire géographique, désigné sous le nom de Provinces illyriennes, a été réuni lors de la signature du Traité de Schönbrunn ou la Paix de Vienne (1809). Il avait pour capitale Laibach, aujourd'hui Ljubljana, la capitale de l'actuelle Slovénie. Les Provinces illyriennes étaient composées de plusieurs territoires occupés entre 1805 et 1806, puis annexés en 1809 par le Premier Empire français. Elles regroupaient la Carinthie, le Tyrol, l'Istrie, Trieste, Gorizia, la Carniole, la Croatie, la Dalmatie et Raguse. Elles furent reconquises par l'Empire d'Autriche en 1813. Durant ces quatre années, une partie du territoire de l'actuelle Slovénie passe donc sous la tutelle de l'Empereur et est désignée sous le nom de Provinces illyriennes. Le maréchal Auguste de Marmont, duc de Raguse, en fut le premier gouverneur. Le général Henry Gratien Bertrand, le général Jean-Andoche Junot, duc d'Abrantès, et Joseph Fouché, duc d'Otrante, lui succédèrent.

Les Provinces illyriennes marquent le début d'une nouvelle phase d'évolution juridique, administrative et linguistique. On suit les principes de la législation française, auparavant sous administration autrichienne, et une nouvelle législation entre en vigueur avec le Code civil français. Les Slovènes sont alors réunis en une seule identité administrative. Le guide, intitulé *Napoléon et son administration en Adriatique orientale et dans les Alpes de l'Est* (1806-1814), contient des informations sur la période où l'administration napoléonienne s'exerçait sur la côte orientale de la mer Adriatique et sur le territoire des Alpes orientales. On espère également faire venir des familles françaises :

Le commerce ne peut manquer d'attirer dans ces provinces un grand nombre de familles françaises, elles seront peuplées de nos ouvriers. Notre langue s'y étendra ; bientôt les arsenaux, les soldats, les ports deviendront français. (Pellenc in Bouchard, 2019 : 71).

Quelques emprunts relatifs au vocabulaire militaire sont repris du français et apparaissent dans le journal slovène de l'époque *Ljubljanske novice*, par exemple, des termes comme *eskadron* (*escadron*), *kokarda* (*cocarde*), *comandant*, *komendant* (*commandant*), *šalupe* (*chaloupe*), *kavaler* (*cavalier*), etc. (Smolej M., 2018 : 26). En outre, cette période permet l'usage de la langue nationale. Les textes sont ainsi rédigés en slovène, et non plus en allemand, l'administration napoléonienne favorisant l'usage de la langue du pays. Les Français ont donc fait preuve d'une certaine sensibilité culturelle, ce qui a facilité les échanges avec les habitants. Une telle attitude dans les relations internationales n'était pas une pratique courante à cette époque (Vaupot, 2020 : 270).

En raison des transformations politiques, administratives et linguistiques réalisées durant cette période, en faveur d'un peuple qui ne s'assimilait pas à la langue et à la culture allemande dominante, et malgré certains faits survenus sous l'administration française (condamnations, révoltes paysannes et retraite des Français)². Napoléon 1^{er} et ses troupes jouissent encore aujourd'hui d'un certain prestige comme en témoigne la colonne érigée à sa gloire et à celle de ses soldats qui se situe au centre de la capitale, sur l'actuelle « Place de la Révolution française ». Sur ordre de la municipalité, cette place fut d'abord baptisée la « Place Napoléon » de 1928 à 1952. Le monument a été conçu en 1929 par l'architecte Jože Plečnik et le sculpteur Lojze Dolinar pour célébrer le 120^e anniversaire des Provinces illyriennes. Les cendres d'un soldat inconnu français, tué en 1813, ont été incorporées à la colonne. Les vers qui sont gravés sur l'une des faces de la colonne sont tirés du poème *Le Réveil de l'Illyrie* (1809) composé par le prêtre et poète Valentin Vodnik³. Le texte est en version bilingue, française et slovène : « Sous cette pierre nous avons déposé tes cendres, soldat sans nom de l'armée napoléonienne pour que tu reposes au milieu de nous. Toi qui en allant à la bataille pour la gloire de ton Empereur es tombé pour notre liberté. » Les portraits en bronze doré de Napoléon 1^{er} coiffé d'une couronne de laurier et d'Illyria apparaissent sur l'autre face de la colonne.

La présence française aurait, par la suite, favorisé l'élaboration d'un programme politique proposé en 1848 par le mouvement national slovène visant à instaurer une autonomie culturelle, linguistique et administrative au sein de la monarchie habsbourgeoise.

2. Charles Nodier et l'Institut français

En 1810 paraît à Ljubljana le *Télégraphe officiel des provinces illyriennes* qui est le journal officiel bihebdomadaire du gouvernement français. Le journaliste, essayiste et romancier Charles Nodier, à cette époque fonctionnaire de l'Empire, en fut l'un des rédacteurs durant son séjour de neuf mois en Illyrie. Nodier y publie des articles sur les nouvelles politiques et les faits divers. Le dernier numéro date de septembre 1813. Ses *Souvenirs de la Révolution et de l'Empire* (1883 : 300-308) contiennent des indications sur cette période de sa vie. Nodier semble aussi avoir joué un rôle politique. Dans ces rapports, il raconte ses liens avec les savants illyriens, notamment le prêtre et poète Valentin Vodnik et le minéralogiste baron Zoïs. Toutefois, le départ prématuré de l'armée française précipite la fin du journal. En 1813, Nodier est obligé de transporter son bureau de rédaction en Italie, le *Télégraphe* de Ljubljana devint alors le journal officiel de Trieste (Maixner, 1924 : 258-259). De retour en France, Nodier continue à s'intéresser à l'Illyrie. En 1814, il publie deux articles sur la poésie illyrienne et, en 1815, il fait la critique du livre de voyage *L'Illyrie et la Dalmatie*, traduit de l'allemand par M. Breton.

En France encore, Nodier a continué ses travaux, dans lesquels l'érudition parfois s'achève en fantaisie, mais qui tout de même ont contribué à faire connaître les pays yougoslaves, ce qui nous donne quelque droit de le considérer comme un précurseur des slavistes modernes. (Ibid. : 263).

Près de cent ans plus tard, précisément en 1921, un centre culturel français fut fondé, peu après la création de l'Université de Ljubljana en 1919, à l'initiative d'intellectuels slovènes francophiles. Il offrait l'image suivante (Vodopivec, 2013 : 9) :

L'Institut français de Ljubljana était avant la Seconde Guerre mondiale un lieu de rassemblement des intellectuels et hommes politiques libéraux, libres penseurs et antifascistes. C'était l'institution culturelle étrangère la plus importante dans la Banovine de Drava, et son directeur Jean-Yves Lacroix était une figure éminente de la vie publique et culturelle slovène.

Mais le Centre cessa de fonctionner après la Seconde Guerre mondiale jusqu'à ce qu'un accord entre la France et la mairie de Ljubljana décida, en 1967, de l'ouverture officielle du Centre culturel français qui devenait membre du réseau culturel mis en place par le Ministère français des Affaires étrangères et européennes.

En effet, de nombreux intellectuels et créateurs culturels slovènes se rendaient en France pour étudier, tandis que les œuvres des artistes contemporains français étaient publiées par les éditeurs slovènes, représentées sur les scènes

de théâtre et exposées dans les galeries d'art du pays. Ce n'est qu'à l'époque de la libéralisation du régime communiste que le Centre culturel français de Ljubljana fut enfin réinstallé, en 1967. (Ibid. : 10).

En 1983, le Centre culturel français se transforme en Centre culturel Charles Nodier sur proposition du directeur de l'époque Noël Favrelière ; à partir de 1997, il devient l'Institut français de Ljubljana et, après son changement de statut, on le désigne comme l'Institut français de Slovénie. Après l'indépendance de la Slovénie, les tâches de l'Institut se voient élargies, entre autres, par des missions de coopération dans l'éducation, la recherche scientifique et la technologie (programmes scientifiques Proteus) qui s'ajoutent à l'organisation de nombreux événements culturels, cours de langue française et à la médiathèque⁴.

L'enseignement du français en Slovénie

La période des Provinces illyriennes a été doublement bénéfique du point de vue linguistique. Cette courte période va permettre à la langue française d'acquérir un statut particulier et d'être introduite dans l'enseignement. Durant la seconde moitié du XIX^e siècle, la connaissance du français était considérée comme un avantage. Par ailleurs, le gouverneur-général Marmont souhaite introduire un modèle unilingue dans l'enseignement :

(...) dès juillet 1810, le décret relatif à l'enseignement dans les provinces illyriennes introduit l'usage et l'étude d'une des deux langues en fonction des zones géographiques : slovène et croate. Et les livres scolaires publiés à la fin à la fin de l'année sont déjà alignés sur cette politique.

Le slovène devient, pendant quelques années, la langue officielle, enseignée et la langue d'enseignement dans les écoles primaires et secondaires. Cette période correspond ainsi à une prise de conscience linguistique et philologique, la langue jouant un rôle de différenciation nationale et de rassemblement politique (Weinmann, 2018 : 119-120) :

Après deux siècles de stagnation de la culture du livre et une régionalisation de la norme écrite due à une Contre-Réforme particulièrement violente, l'évolution de la langue slovène s'accéléra au tournant du XVIII^e au XIX^e siècle, l'éveil culturel et philologique intense fut accompagné d'une prise de conscience de la cohésion linguistique des Slaves du Sud et parallèlement d'une délimitation des Slaves dits alpins (Slovènes) par rapport aux Croates et Serbes.

Quant au français, il sera encore au début du XX^e siècle la première langue étrangère enseignée au lycée et devance même l'allemand. Il conservera ce statut dans certaines écoles secondaires jusqu'au début des années 1960 (Lah, 2019 : 48).

En 1919, l'Université de Ljubljana regroupait six facultés : droit, philosophie, théologie, technologie, médecine et la Faculté des lettres (Filozofska fakulteta). Les débuts de la philologie française en Slovénie coïncident avec la création, la même année, du Département des langues et littératures romanes. En effet, le professeur Fran Juvančič donne les premiers cours de philologie française la même année, marquant ainsi les débuts de la chaire de français au sein de ce département. En 1920, il y dispense également des cours de grammaire historique du français, de philologie romane et de l'histoire du théâtre français. Cette même année coïncide avec la venue du premier lecteur français : « La fonction officielle de Tesnière à son arrivée à Ljubljana était celle de lecteur de français, mais il fut bien plus que cela. » (Pogacnik, 1994 : 5). Le linguiste Lucien Tesnière, précurseur des structuralistes et des formalistes, y assura les travaux pratiques de langue française et les cours de littérature française du XIX^e siècle, « se consacrant plus particulièrement à *La main enchantée* de Gérard de Nerval et aux *Lettres de mon moulin* d'Alphonse Daudet » (*ibid.*). Tesnière contribua également à la création du centre culturel français et en devint le premier directeur.

Après son séjour à Ljubljana, Tesnière fut nommé professeur à Strasbourg en 1924, puis à Montpellier en 1937. Il donna un cycle de onze conférences sur les « Grandes époques et grandes figures de la littérature slovène » en 1921-1922⁵ et publia de nombreuses traductions françaises d'œuvres littéraires et poétiques slovènes qui sont actuellement réunies dans le Fonds Lucien Tesnière à la Bibliothèque Nationale de Paris. Certains poèmes traduits par Tesnière ont aussi été réunis par Vladimir Pogacnik (1993). Tesnière utilisait ses traductions comme support aux cours et aux conférences sur la littérature slovène lorsqu'il enseignait au sein du Département des langues slaves à l'Université de Strasbourg (Pogačnik, 1994 ; Madray-Lesigne, 1994). Il a également rédigé une monographie sur le poète Oton Župančič, et il est l'auteur de travaux sur *La grammaire des langues slaves, Formes du duel slovène* et *L'emploi des temps en français*. Mais il est surtout connu pour la théorie qu'il expose dans son ouvrage *Éléments de syntaxe structurale* (1959) où il distingue la syntaxe statique et la syntaxe dynamique.

Actuellement, cinq facultés proposent des cours de français dans le cadre de l'Université de Ljubljana. L'enseignement du français concerne principalement la Faculté des lettres (Filozofska fakulteta), notamment le Département des langues et littératures romanes⁶ et le Département de traduction et d'interprétation⁷. La filière Langue et littérature romanes constitue aujourd'hui l'unique lieu de formation pédagogique des futurs enseignants de français pour le primaire et le secondaire. La langue française fut la première langue enseignée au sein de ce département, suivie de l'italien en 1937 et de l'espagnol en 1981. On y propose

une Licence en Philologie française et un Master d'Études françaises (formations pédagogique ou non pédagogique). Ce département est le seul à posséder son propre lecteur de français. La filière Traduction et Interprétation a été fondée en 1998 dans le cadre du projet européen Tempus, pour répondre aux besoins en matière de traducteurs et d'interprètes, à l'heure de la construction européenne et du développement des échanges internationaux. Fonctionnant indépendamment des autres départements de langues (slovène, anglophones, germanophones ou romanes), elle propose des enseignements de Licence et de Master, parcours Traduction ou Interprétation de conférence, entre autres, pour la combinaison linguistique A. slovène, B. anglais et français. Des cours de français de spécialité sont également proposés par trois autres facultés de l'Université de Ljubljana : la Faculté des sciences juridiques⁸, la Faculté des sciences économiques⁹ et la Faculté des sciences humaines¹⁰. L'Université de Ljubljana est également membre de l'Agence Universitaire de la Francophonie depuis 2015. Enfin, l'Université du Littoral¹¹ propose, depuis quelques années, une Licence et un Master de médiation linguistique et de traduction pour les couples de langues slovène-anglais-français et slovène-anglais-italien.

Conclusion

La philologie française possède une tradition relativement ancienne en Slovénie. Les grammaires et les dictionnaires qui ornaient les bibliothèques des intellectuels slovènes à partir du XVII^e et XVIII^e siècle montrent déjà un intérêt pour la langue française. La présence française, bien que brève, va profondément marquer le XIX^e siècle. D'une part, les ouvrages français vont se multiplier. D'autre part, les changements politiques, administratifs et linguistiques mis en place durant la période des Provinces illyriennes vont favoriser l'autonomie des Slovènes au sein de la monarchie habsbourgeoise. Au XX^e siècle, la chaire de français et un centre culturel voient le jour peu après la création de l'Université de Ljubljana. Actuellement, l'action de la France repose essentiellement sur l'Institut français de Slovénie dont la mission est de diffuser la langue et la culture françaises, mais aussi de soutenir les projets de coopération scientifiques. Enfin, le français est enseigné aujourd'hui dans le cadre de cinq départements et quatre facultés. Toutefois, comme c'est le cas dans de nombreuses universités européennes, on constate à l'heure actuelle une décrue du nombre d'étudiants qui entreprennent des études de français langue étrangère. L'une des raisons est sans doute la crise démographique, mais aussi le fait que les jeunes se tournent de plus en plus vers des carrières scientifiques ou techniques. Pour remédier à cette situation, nous tentons de rendre l'enseignement plus attractif et orienté vers la professionnalisation ou l'employabilité.

Bibliographie

- Blaeu, J. 1654. *Avec la manière de conserver les Fruicts, et faire toutes sortes de Confitures, Conserves, et Massepans. Dédié aux dames. Cinquiesme Edition reveuë par l'Autheu.* Amsterdam.
- Bonnefons, N. 1651. *Le jardinier françois, qui enseigne à cultiver les Arbres, et Herbes Potagères.* Amsterdam.
- Bouchard, F. 2019. « Un regard politique sur les Provinces illyriennes ». *Les régions slovènes entre le XVIII^e et le XIX^e siècles*, p. 54-67.
- Desargues, L. 1643. *La manière universelle de M Desargues lyonnois pour poser l'essieux.* Paris : P. Des Hayes.
- Dobrovoljc, F. 1933. *Statistique Illyrienne : articles complets du Télégraphe Officiel de l'année 1813.* Ljubljana : Satura.
- Dular, A. 2019. « Le commerce de livres des auteurs français et italiens en Carniole au XVIII^e siècle et dans la première moitié du XIX^e siècle ». *Les régions slovènes entre XVIII^e et XIX^e siècles : plurilinguisme et transferts culturels à la frontière entre empire des Habsbourg et Venise*, p. 309-338.
- Jejcic, A. 2013. « Peter VODOPIVEC, Francoski inštitut v Ljubljani 1921-1947 / l'Institut français de Ljubljana, 1921-1947 ». Ljubljana : Institut za novejšo zgodovino.
- Kolanović, J., J. Šumrada, J. 2005. *Napoléon et son administration en Adriatique orientale et dans les Alpes de l'Est 1806-1814 : guide des sources*, Zagreb : Hrvatski državni arhiv.
- Lah, M. 2019. « V iskanju vedno bolj izgubljenega jezika : francoščina v slovenskem šolskem prostoru ». *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*, p. 45-59.
- Madray-Lesigne, F. 1994. « Lucien Tesnière et la Slovénie à travers sa correspondance ». *Linguistica*, vol. 34, 1, p. 243-249.
- Maixner, R. 1924. « Charles Nodier en Illyrie ». *Revue des études slaves*, tome 4, fascicule 3-4, p. 252-263.
- Mauriceau, F. 1682. *Traité des maladies des femmes grosses et de celles qui sont nouvellement accouchées.* Paris.
- Nodier, C. 1883. *Souvenirs de la Révolution et de l'Empire.* Tome 1 et 2. Paris : Charpentier.
- Perko, G. 2019. « Les dictionnaires et les manuels (de) français des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles en Carniole ». *Les régions slovènes entre XVIII^e et XIX^e siècles : plurilinguisme et transferts culturels à la frontière entre empire des Habsbourg et Venise*, p. 191-207.
- Pogačnik, V. 1993. *Pièces choisies de la poésie slovène, traduites par Lucien Tesnière.* Ljubljana : Filozofska fakulteta.
- Pogačnik, V. 1994. « Tesnière - traducteur de la poésie slovène ». *Linguistica*, 34, 1, p.287-296.
- Smolej, M., 2018. « Bonaparte ne chevauchait en personne entre les lignes de tir et les troupes et attisait le courage dans les cœurs : l'influence du français sur le vocabulaire militaire dans Ljubljanske novice de Valentin Vodnik ». *Linguistica*, 58, p. 23-32. [En ligne] : <https://revije.ff.uni-lj.si/linguistica/article/view/7375> [consulté le 20 septembre 2020].
- Tournal, N.-A. 1812. *Recueil de règles de droit et de préceptes de morale : à l'usage de la jeunesse des Provinces illyriennes.* Laibach : de l'imprimerie de Joseph Sassenberg.
- Udovič, B. 2016. « Vpliv jezika diplomacije na normo knjižnega jezika ». *Slavistična revija*, 64, 3, p. 365-384.
- Vaupot, Z. 2020. « Foreign direct investments, cultural heritage and public-private partnership: a better approach for investors? ». *Annales: anali za istrske in mediteranske študije*, Series historia et sociologia, 30, 2, p. 261-274.
- Venette, N. 1686. *Tableau de l'amour conjugal.* Paris : Ledentu.
- Vodopivec, P. 2013. *Francoski inštitut v Ljubljani 1921-1947 = L'institut français de Ljubljana 1921-1947.* Ljubljana : Inštitut za novejšo zgodovino.

Notes

1. <https://plus.si.cobiss.net/opac7/bib/search>
2. Voir l'introduction de Janko Tavzes (Dobrovoljc, 1933).
3. Valentin Vodnik est aussi l'auteur d'une grammaire slovène (1811) et de manuels scolaires.
4. <http://www.institutfrance.si/historique.2.html> [consulté le 15.09.2020]. Voir aussi la publication de P. Vodopivec (2013). Voir aussi Jecic, 2013.
5. Les textes dactylographiés de ces conférences (à l'exception de la première) et les comptes rendus parus dans le Journal d'Alsace et de Lorraine, se trouvent à la Bibliothèque Nationale [Pogačnik, 1994 : 288].
6. Oddelek za romanske jezike in književnosti (<https://romanistika.ff.uni-lj.si/en/node/1906>)
7. Oddelek za prevajalstvo (<https://prevajalstvo.ff.uni-lj.si/en/node/1888>).
8. <http://www.pf.uni-lj.si/en/>
9. <http://www.ef.uni-lj.si/en>
10. <https://www.fdv.uni-lj.si/en/>
11. <https://www.fhs.upr.si/en>



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Synergies Europe n° 15 - 2020 p. 71-84

La philologie française et son impact sur la didactique du français langue-culture étrangère du point de vue des professeurs universitaires

Rana Kandeel

Department of translation-French program,
Faculty of Languages,

Princess Nourah bint Abdulrahman university, Saudi Arabia

RHKandeel@pnu.edu.sa

<https://orcid.org/0000-0002-8523-4169>

Reçu le 24-05-2020 / Évalué le 10-07-2020 / Accepté le 15-09-2020

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser l'impact de la formation en philologie française en France sur l'enseignement du français langue-culture étrangère (FLCE) par des professeurs universitaires dans trois pays arabes non francophones : la Jordanie, l'Arabie Saoudite et le Kuwait. L'étude est qualitative et s'appuie sur une enquête par questionnaire. Les résultats montrent que la satisfaction des professeurs de la formation en philologie française est observée plus au niveau de l'acquisition des connaissances théoriques et du développement de la réflexion critique qu'au niveau de l'acquisition des compétences professionnelles à mobiliser dans l'exercice de la profession académique, surtout celles qui sont en rapport avec les défis administratifs et didactiques.

Mots-clés : philologie française, professeurs universitaires, didactique, français langue-culture étrangère

French philology and its impact on teaching French as a foreign language and culture from the point of view of university professors

Abstract

This article aims to analyze the impact of French philology studies in France on teaching French as a foreign language - culture (FLCE) by university professors in three non-French-speaking Arab countries: Jordan, Saudi Arabia and Kuwait. The study is qualitative and is based on a questionnaire survey. The results show that the satisfaction of French philology studies is observed at the level of the acquisition of theoretical knowledge and the development of critical thinking more than at the level of the acquisition of professional skills that should be mobilized during the exercise of the academic profession specially those related to administrative and didactic challenges.

Keywords: French philology, university professors, didactics, French as a foreign language - culture

Introduction

Cette recherche a pour objectif d'analyser l'impact de la formation des professeurs universitaires en philologie française en France sur l'enseignement du FLCE dans trois pays arabes non francophones. Nous viserons, à travers une étude qualitative, à mettre en lumière les enjeux de cette formation et à analyser la manière dont elle a préparé les professeurs universitaires à enseigner la langue française dans des contextes linguistiques et culturels arabes ainsi qu'à faire face aux défis rencontrés. Si les formations en philologie française n'ont pas toutes une visée praxéologique qui fait des pratiques la base comme la finalité de la recherche (Daunay, Reuter, 2008 : 60), comme c'est le cas par exemple dans les formations en littérature ou en linguistique, il nous semble intéressant d'analyser les points de vue des professeurs sur ces formations et leur impact sur l'exercice de leur profession.

Dans un premier temps, nous décrivons la philologie française dans les contextes universitaires de l'étude et les rapports de la philologie avec la didactique des langues. Par la suite, nous présentons la problématique et les questions de la recherche ainsi que la méthodologie. Enfin, à partir des résultats de la recherche, nous discutons les implications nécessaires pour l'intervention de la didactique dans les formations de la philologie française.

1. La philologie française dans les contextes universitaires de l'étude

À l'origine, l'objet principal de la philologie est l'« étude des textes écrits », il n'est pas restreint aux études littéraires, et de ce fait, il est en relation avec les études linguistiques et culturelles, portant sur tous types de textes (Duval, 2007). Dans le cadre de cette recherche, nous abordons la philologie française dans le sens du langage académique, c'est-à-dire la spécialisation en études françaises qui n'est plus restreinte à la science de l'étude des textes écrits (Aubin, Birova, 2019 : 9). Il s'agit donc d'une philologie pratique à visée d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère permettant aux apprenants de comprendre, de parler, d'écrire et de lire dans cette langue. Ce type de philologie est selon Byram et Hu (2013) un champ où les principes de la linguistique générale sont appliqués dans l'apprentissage.

Le terme de philologie française ne connaît pas la même place dans la nomination des départements spécialisés en études françaises dans le monde. Dans certains pays européens comme la France, la philologie française est un terme utilisé pour désigner, entre autres, les disciplines des sciences du langage et de la linguistique (Aubin, Birova, 2019 : 9). Ce terme est plus connu en Espagne. En Pologne, les chercheurs utilisent le terme du français langue étrangère pour désigner en anglais le substantif «French philology» (Walicka, 2017, Pudo, 2016).

Les départements universitaires d'études françaises dans les pays arabes qui font partie de la présente étude ont des nominations variées, mais le substantif « philologie » n'y est pas utilisé ni dans leurs nominations d'origine en arabe ni dans leurs traductions en français (voir tableau 1).

Ces départements dispensent des formations dont les programmes assurent un enseignement des matières linguistiques, culturelles et spécialisées en français telles que la linguistique, la traduction et la littérature en donnant une priorité à l'étude des textes écrits. Ils préparent les étudiants au marché de travail, national et international en les formant aux connaissances et compétences linguistiques, culturelles et professionnelles en langue française. Les étudiants apprennent cette langue comme deuxième langue étrangère dans ces pays dans un contexte linguistique où l'arabe est la langue maternelle.

2. Les rapports de la philologie française avec la didactique des langues

La place qu'occupe la philologie dans la didactique des langues dépend du sens accordé à ce terme. La philologie en tant que discipline linguistique à orientation historique a conduit les didacticiens à signaler que cette discipline a rendu la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes figée jusqu'au début du XX^e siècle et ils l'ont considérée en complète opposition avec l'enseignement des langues vivantes (Puren, 2011 : 7). Par conséquent, les cours de philologie, de grammaire, de littérature et d'explication de textes ont été remplacés par des contenus de la linguistique théorique dans la formation académique des futurs professeurs de langues (Puren, 2011 : 8). Pourtant, ce changement n'a pas permis l'amélioration de la formation car les connaissances théoriques linguistiques ne sont pas suffisantes en elles-mêmes pour rendre la formation en langues étrangères opérationnelle. C'est le dialogue mené par la didactique sur les plans épistémologique et méthodologique avec les autres disciplines de recherche, y compris la philologie qui permet de montrer en quoi une approche didactique permet de penser les apports de cette discipline (Daunay, Reuter, 2008 :72). Ainsi, la philologie, qui s'était constituée à l'époque de la Renaissance comme la première des sciences humaines s'étend, selon l'encyclopédie de Larousse¹, à l'étude des contenus des textes comme la langue, le style, l'environnement historique et culturel. À l'heure actuelle, elle se développe pour couvrir les études françaises qui interpellent d'autres disciplines, à titre d'exemples, la didactique et les sciences des technologies de l'information et de la communication. La construction des ponts entre la philologie française et la didactique du FLCE est une tâche pédagogique qui nécessite une formation à la didactique de cette langue par les professeurs universitaires.

3. La problématique et les questions de la recherche

En partant de l'hypothèse que les professeurs formés dans des pays européens francophones sont plus aptes à transmettre la philologie française qui œuvre hors de France dans des pays non francophones, cette étude vise à analyser l'impact de la formation en philologie française, des points de vue des professeurs universitaires, sur l'enseignement du FLCE.

En effet, une formation théorique en études françaises doit permettre aux professeurs l'acquisition des connaissances disciplinaire, culturelle et scientifique, tout en constituant un cadre de référence de l'action formatrice et professionnelle des professeurs (Gauthier, Mellouki, 2006 : 18). Geneviève Zarate et al. soulignent que « tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée » (2003 : 57).

La littérature qui s'intéresse à l'évaluation de l'impact des formations pédagogiques sur le développement professionnel des professeurs dans l'enseignement supérieur est très peu présente (Bailly et al., 2015, Stes et Petegem, 2011), et celle qui porte sur les opinions des professeurs sur le degré de l'opérationnalité de la formation en philologie française dans les pratiques de l'enseignement supérieur est encore plus rare. Cette étude vient combler le manque de recherche sur l'impact de la formation en philologie française sur les pratiques des professeurs.

L'étude met l'accent sur le rôle essentiel à jouer par la didactique, considérée comme un nouveau champ d'études, auprès de la philologie française qui possède une plus large tradition dans l'organisation et la production des connaissances (Guillén-Díaz, 2003 : 107). En fait, la philologie et la pédagogie sont indissociables car les deux assurent la transmission d'un héritage culturel ; la philologie établit les textes et les diffuse et la pédagogie transmet cet héritage par la formation des esprits de future génération (Van Elslande, 2011 : 772).

Pour réaliser l'objectif de l'étude, nous sommes partie des questions principales :

- Quel est l'impact de la formation des professeurs universitaires en philologie française sur les pratiques d'enseignement dans les départements d'études françaises ?
- Quels sont les défis rencontrés dans les pratiques d'enseignement ? Comment la formation en philologie française a préparé les professeurs universitaires à les surmonter ?

4. La méthodologie

Pour réaliser l'étude, nous avons procédé à une enquête par questionnaire. Nous avons opté pour un questionnaire à questions ouvertes, afin de donner aux professeurs un maximum de liberté dans leurs réponses. L'échantillon-terrain de notre étude comprend cinq universités dans trois pays arabes : la Jordanie, l'Arabie saoudite et le Kuwait. L'échantillon-sujet est composé de dix professeurs universitaires qui sont spécialisés en études françaises (littérature, linguistique, traduction, sciences cognitives et didactique). Nous avons envoyé le questionnaire par e-mail à quinze professeurs et nous avons eu le retour de dix. Notre enquête a été menée en fin décembre 2019 (tableau 1).

Pays	Université	Faculté	Département	Professeurs
Jordanie	Université du Yarmouk	Faculté des lettres	Département des langues modernes	1
	Université de Jordanie	Faculté des langues étrangères	Département de langue et littérature françaises	1
Arabie Saoudite	Université de la Princesse Nourah bint Abdulrahman	Faculté des langues	Département de traduction	6
	Université du Roi Abdulaziz	Faculté des Arts et Sciences humaines	Département des langues européennes	1
Kuwait	Gulf University for science and technology	Faculté des Arts et sciences	Département des humanités et sciences sociales	1

Tableau 1 : données sur l'échantillon-terrain et l'échantillon-sujet

Le questionnaire est divisé en deux parties : la première comprend des questions sur la formation des professeurs, leurs spécialités, les diplômes obtenus, leur langue maternelle et les années d'enseignement du français et la deuxième partie est constituée des questions sur leur formation en philologie française et son impact sur la pratique de l'enseignement du français (voir l'annexe). Mener une telle enquête nous a semblé pertinent pour plusieurs raisons. D'abord, elle permet d'établir le profil linguistique et professionnel des professeurs. Par exemple, sachant que les professeurs maîtrisent le français, l'arabe et l'anglais, on pourrait proposer des formations plurilingues, afin d'éviter de traiter l'apprentissage de chaque langue comme une compétence cloisonnée. Ensuite, les réponses des professeurs nous laissent entrevoir certains défis rencontrés ainsi que leur réflexion sur les pratiques d'enseignement dans leurs propres contextes, ce qui peut servir à la réflexion sur le développement des aspects didactiques dans les formations en philologie française dans les universités françaises.

L'analyse des données est une analyse thématique du contenu. Nous attribuons à chaque professeur un nombre (P1, P2, etc.) afin de garder son anonymat. Nous avons établi un cadre de référence pour l'analyse basé sur certains critères développés par Stes et Petegem (2011) dans l'étude de l'impact de la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur, inspiré du modèle de référence de Kirkpatrick (1994²), ces critères concernant les connaissances et les compétences (analyse des pratiques et de la manière de faire face aux défis), et sur nos propres critères établis en fonction des objectifs de l'étude (Figure 1) comme les critères concernant les profils linguistiques et professionnels.

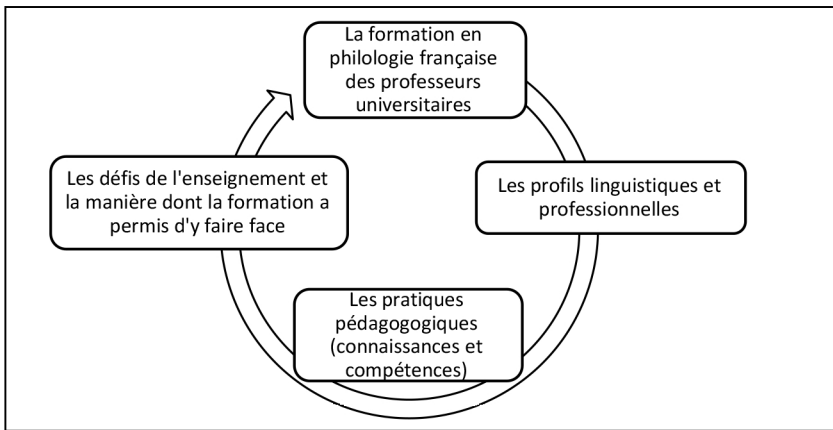


Figure 1 : cadre de référence pour l'analyse de l'impact de la formation en philologie française des professeurs universitaires

Ce cadre représente les axes essentiels de l'étude : la préparation des professeurs universitaires par la formation en philologie française à la profession académique (les pratiques pédagogiques y compris les connaissances et les compétences) et les moyens donnés par cette formation aux professeurs pour faire face aux défis de la pratique de l'enseignement du FLCE.

5. Les résultats

5.1. Profils linguistiques et professionnels des professeurs

Au niveau linguistique, le français est la langue maternelle seulement de deux professeurs, ils sont français. Trois professeurs ont le français comme langue étrangère, ils sont jordaniens et saoudiens. Cinq l'ont comme langue seconde, ils sont tunisiens et algériens. Les professeurs ayant le français comme langue seconde et étrangère maîtrisent l'arabe et le français, ils sont bilingues et partagent avec

les apprenants la langue maternelle, ce qui facilite la communication avec eux. Tous les professeurs ont un doctorat en philologie française, obtenu des universités bien réputées en France comme l'université Lyon 2, Grenoble 3, Sorbonne-Nouvelle, Strasbourg II, Université François Rabelais, Blaise Pascal, Rouen et Caen. L'obtention des diplômes de doctorat s'étend des années 1991 jusqu'au 2016. Ils sont spécialisés en didactique des langues-cultures, en FLE, en linguistique, en sciences du langage, en sciences cognitives et en littérature française. Au niveau professionnel, les professeurs ont une riche expérience d'enseignement du français (15 ans-28 ans). Nous supposons que le fait d'avoir acquis le français comme langue étrangère pendant une période assez longue, permet aux professeurs d'avoir une expérience très variée de la langue française et de comprendre les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère en se mettant à la place de l'apprenant. Ils sont plus aptes à trouver des solutions pour les dépasser quand les difficultés sont en rapport avec la compétence linguistique car les professeurs ont acquis les deux systèmes linguistiques français et arabe. La comparaison entre ces deux systèmes relève les défis d'enseignement (P7). Pour les professeurs natifs, les difficultés d'apprentissage des apprenants restent un défi à surmonter (P8).

5.2. Points de vue des professeurs universitaires sur l'impact de leur formation en philologie française sur l'enseignement de la langue française

Tous les professeurs disent que la formation en philologie française a un impact sur leurs pratiques pédagogiques tant par l'acquisition des connaissances théoriques pour les investir dans l'enseignement et la recherche scientifique que par le développement des compétences de la réflexion critique et de l'enseignement des langues à travers la participation aux stages.

Les connaissances théoriques (P1, P2, P5, P7, P8, P10) sont acquises par les modules enseignés par des professeurs spécialistes. La formation est qualitative, elle permet de se former sur le plan scientifique pour faire des études approfondies dans chaque spécialité. Les connaissances théoriques assurent une bonne initiation à l'enseignement de la langue française et de sa culture :

Le fait d'avoir vécu et étudié dans un pays européen, la France en l'occurrence, constitue une occasion précieuse pour se former sur le plan académique, scientifique et plus généralement culturel et humain, permettant ainsi une bonne initiation à l'enseignement de la langue et de la littérature françaises (P3).

Au niveau de la recherche, les études françaises en doctorat ont aidé les professeurs à faire des recherches et à trouver des solutions aux problèmes rencontrés sur le terrain comme l'évoquent les professeurs (P1, P2, P7, P8, P9) : *La recherche m'a aidé à proposer des solutions aux problèmes rencontrés dans l'apprentissage*

du FLE (la prononciation, l'amélioration de l'écrit à l'université comme le dit (P1) et de mieux théoriser la pratique enseignante (P2).

Les compétences développées par la formation en philologie française sont plus d'ordre cognitif et pas d'ordre professionnel. Les premières en rapport avec la recherche scientifique concernent la capacité de mener une réflexion critique sur les pratiques d'enseignement d'une langue étrangère qui permet de trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans l'enseignement des langues (P1, P2, P6, P7, P8, P,10) et de s'auto-évaluer par le professeur pendant sa formation. Cette réflexion est exercée à travers la recherche et les rapports du stage, comme le souligne P2 : *Le rapport de stage permet une autoévaluation de sa pratique enseignante*. Les stages sur l'enseignement du FLE proposés par certains départements de philologie française étaient d'une aide inestimable pour sortir de la théorie et connaître les réalités de l'enseignement et commencer la pratique de l'enseignement (P2, P10). En revanche, certains professeurs qui n'ont pas fait des stages d'enseignement du français avouent le manque de préparation aux compétences professionnelles dans la formation en philologie française nécessaires à l'exercice de leur profession, telles que la formation aux méthodes d'enseignement de sorte à convenir aux profils des apprenants FLE : « Non, dans le sens où nous avons été formés pour assurer un enseignement de fond de la langue française ainsi que de la recherche. Ce que nous sommes en train de faire actuellement c'est l'apprentissage de la langue française à des novices dans la langue » (P9).

5.3. Défis de l'enseignement du FLCE

Nous présentons les défis de l'enseignement et la manière dont la formation a permis d'y faire face.

5.3.1. Les défis pédagogiques, professionnels et administratifs

Pour les défis pédagogiques les professeurs indiquent que le manque d'autonomie des apprenants est un frein à l'application de nouvelles méthodes dans l'enseignement du FLE, car les étudiants n'ont pas appris cette langue avant l'université et ils considèrent le professeur comme la ressource essentielle pour leur apprentissage (P1, P9, P10).

Les apprenants ont un manque de motivation parce qu'ils savent qu'il n'y a pas de débouchés pour le français (P4, P8, P10), et leurs stratégies et habitudes d'apprentissage dépendent sur la mémorisation de la langue et non pas sur la

créativité de nouvelles phrases (P1). Ces stratégies ne permettent pas la mise en place de nouvelles méthodologies d'apprentissage. De plus, les professeurs expriment leur désir de suivre les évolutions technologiques et méthodologiques, ils sont convaincus que le profil des apprenants change : « On n'enseigne pas comme on enseignait il y a 20 ans. Le profil des apprenants est différent... Il faut repenser sa pédagogie pour qu'elle soit adaptée au 21^e siècle » (P2) et qu'il ne faut pas se tomber dans la routine des enseignements similaires voire répétitifs (P3).

Les défis professionnels concernent essentiellement la conciliation entre la recherche et l'enseignement (P3, P9). Les professeurs disent que les heures d'enseignement et les responsabilités administratives pour certains ne laissent que très peu de temps à la recherche scientifique. De plus, la recherche est plus valorisée que l'enseignement dans la promotion des professeurs par les règlements universitaires (P4).

Quant aux défis d'ordre administratif, les attentes croissantes de la part de l'administration surchargent les professeurs (P8). C'est au professeur de motiver les apprenants et d'attirer leur attention même avec un public moins motivé et un effectif élevé (P7, P8, P10). De plus, il s'agit d'un manque d'adaptation du programme d'enseignement au contexte local où se déroule l'enseignement (P3, P5, P9). Certains programmes consacrent beaucoup d'heures de cours à des disciplines qui n'ont rien à avoir avec le français comme les cours d'arabe, de religion ou de sport dans le cadre des études en licence. Le professeur P4 explique bien ce défi :

Vu ce qui précède et vu que le semestre est trop court, on a l'impression de ne donner que très peu de ce que l'on peut donner et que notre B.A en langue et littérature françaises ne peut en aucun cas être équivalent à une licence langues étrangères en France ou dans un pays francophone.

5.3.2. La manière dont la formation en philologie française a permis de faire face aux défis

En général, la formation en philologie française a aidé la majorité des professeurs à surmonter les défis qu'ils ont rencontrés de manière directe ou indirecte. De manière directe, les professeurs formés en didactique des langues ont eu une expérience sur le terrain pendant leurs études (P2, P8, P10) ce qui leur a permis d'avoir un premier contact avec les apprenants et une première expérience de gestion de l'enseignement (préparation des cours, enseignement, évaluation). Pour certains professeurs, la formation en France leur a donné une description des

différents contextes de FLE, dont le contexte arabophone dans lequel ils évoluent actuellement (P5). Les professeurs ont possédé des connaissances et des compétences antérieures dans les situations pratiques de l'enseignement d'une langue étrangère et ils les ont mobilisées dans leur profession académique.

D'ailleurs, les départements de la philologie française soutiennent les professeurs universitaires dans la recherche scientifique, comme le souligne P3 : « le fait d'appartenir à des équipes de recherche ou d'associations en relation avec ma formation doctorale constitue une bonne perspective pour rester toujours connectée avec l'univers de la recherche ».

Pour d'autres professeurs formés en linguistique ou en littérature, ils ont pu surmonter certains défis de manière indirecte, car la formation en philologie a permis une éducation à la tolérance et « une certaine ouverture d'esprit pour pouvoir tolérer les différentes opinions et traiter avec des problèmes ou critiques que l'on pourrait rencontrer tout au long de notre carrière, notamment dans le travail administratif » (P4). C'est là un point de rencontre entre la philologie et la didactique qui visent à former les esprits des jeunes à un héritage culturel développant l'esprit critique et intellectuel.

La formation en philologie française n'a pas pu aider certains professeurs à surmonter les défis administratifs et ceux en relation avec les contextes locaux d'apprentissage ou même les défis d'ordre supérieur dans l'apprentissage. Certains défis administratifs, comme l'organisation de l'emploi du temps ou la gestion des horaires de cours (P3, P8, P9, P10) nécessitent de mobiliser des compétences que les professeurs n'ont pas acquises dans leur formation en philologie française, comme la compétence de négociation, car dans le cadre des stages, les éléments organisationnels sont imposés par les établissements éducatifs et sont rarement rejetés par les étudiants.

Les défis des contextes locaux d'apprentissage de la langue où les contraintes administratives sont importantes, ne sont pas faciles à surmonter et le professeur n'a aucun choix dans cette situation « Pas tout à fait, car parfois on ne peut pas agir dans le contexte local de l'enseignement du français à cause des contraintes administratives et académiques » (P1). Par exemple, le fait d'enseigner des disciplines qui ne sont pas en rapport avec la langue française dans le cadre de la formation en études françaises.

Au niveau des défis d'ordre supérieur de l'apprentissage, il semble que la formation en philologie française n'a pas suffisamment préparé les professeurs, même ceux de formation didactique, à faire face à l'enracinement des habitudes d'apprentissage des apprenants qui ne développent pas leurs compétences langagières, comme la

mémorisation de la langue qui considérée comme un comportement d'apprentissage en forte relation avec la culture éducative des systèmes d'enseignement des pays en question, et qui empêche la créativité de nouvelles phrases ou la production libre à l'écrit ou à l'oral (P1).

Discussion

Nous avons pu constater, à partir des réponses des professeurs, l'influence de la formation en philologie française dans des universités françaises sur leur conception de l'enseignement/apprentissage du FLCE. Pour la conception de l'enseignement, ils croient qu'il faut donner à l'enseignant un outil méthodologique actualisé pour répondre aux profils des apprenants et pour renouveler l'action d'enseignement. L'enseignement n'est pas donc un processus stable, il est en évolution continue qui doit tenir compte des développements technologiques dans l'enseignement des langues. Cette conception est aussi le résultat naturel des longues années d'expériences d'enseignement et du vécu dans un monde en évolution permanente. Pourtant, l'enseignement ne peut pas se détacher de ses contextes qui imposent des contraintes administratives auxquelles les professeurs doivent être former à y faire face dans leur formation initiale.

En ce qui concerne la conception de l'apprentissage, l'apprenant du FLE doit avoir une certaine autonomie dans son apprentissage et il doit être habitué à ignorer ses habitudes d'apprentissage qui entravent sa liberté dans la production orale ou écrite. Cette conception rejette la conception behavioriste considérant la langue comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques (Cuq, 2003 :31), qui ne prend pas en compte l'aspect novateur des productions langagières. Elle peut être regroupée dans les théories cognitives et socio-constructiviste (Griggs et al., 2002 : 19) où le savoir ne doit être transmis directement par l'enseignement mais reconstruit par l'apprenant lui-même tout au long de ses nombreuses expériences.

Les points de vue des professeurs universitaires montrent leur satisfaction générale de la formation en philologie française. Malgré la bonne préparation de ces professeurs dans le cadre de cette formation au niveau théorique et pratique, les professeurs ne ressentent pas qu'ils ont eu les compétences professionnelles nécessaires pour faire face tant aux défis généraux concernant l'apprentissage tels que l'adaptation aux profils des apprenants et l'action à mener pour les motiver, le développement de leurs compétences méthodologiques et technologiques qu'aux défis spécifiques relatifs aux contextes locaux d'apprentissage d'une langue étrangère et au statuts du FLCE dans les pays non francophones. Bien que ce type de problèmes soit discuté dans le cadre des formations continues avec les collègues car

les apprentissages les plus indicatifs prennent cours dans le développement même de l'activité professionnelle (Demougeot-Lebel et al., 2012 : 28), nous pensons qu'une formation en philologie française doit proposer des modules sur les situations problématiques dans l'enseignement des langues étrangères et sur l'utilisation des TIC en classe de FLE.

Les étudiants, futurs professeurs universitaires, sont exposés à plusieurs situations pédagogiques problématiques faisant partie du contexte d'apprentissage d'une langue étrangère afin d'analyser ces situations et d'y trouver des solutions. Ce sont de nouveaux besoins de formation liés aux mutations des pratiques enseignantes (Rege-Colet, Romainville, 2006). Ces modules sont à enseigner non seulement dans les départements de la didactique des langues en France, mais plutôt dans les départements des sciences du langage, de la linguistique, de la littérature et de la traduction. En fonction de l'analyse effectuée dans cette étude, nous pensons que c'est là un rôle à jouer par la didactique dans la formation initiale des professeurs universitaires.

Conclusion

Dans une optique de réflexion sur la formation en philologie française et son impact sur l'enseignement du FLCE, nous pensons que les résultats de cette recherche ne doivent pas faire penser qu'une formation des professeurs universitaires à la didactique de la philologie française est contre-productive en termes d'image pour la pédagogie universitaire. Cependant, ce type de formation est un enjeu central dans le développement de l'enseignement des études françaises. Au-delà de ces résultats se pose une question fondamentale et dont il faudrait s'emparer : comment les universités vont parvenir à emporter l'adhésion des professeurs expérimentées à ce type de formation ? Quelles autres disciplines, autres que celles philologiques, faut-il intégrer dans cette formation pour faire évoluer les aspects méthodologiques et technologiques de l'enseignement du FLCE ?

Acknowledgment

This research was funded by the Deanship of Scientific Research at Princess Nourah bint Abdulrahman University through the Fast-track Research Funding Program.

Bibliographie

Aubin, S., Birova, J. 2019. « De la valeur de philologie française en Europe aujourd'hui : pensées philologique et didactique ». *Synergies Europe*, n° 14, p.7-20. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe14/Europe14.html> [consulté le 20 décembre 2019].

- Bailly, B. et al. 2015. « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? ». *Ripes revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 31, n° 3. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/ripes/990> [consulté le 4 mai 2020].
- Byram, M., Hu, A. 2013. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cuq, J.-P. 2003. (Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.
- Daunay, B., Reuter, Y. 2008. « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes ». *Pratiques Linguistique, littérature, didactique*, n° 137/138, p. 137-138.
- Demougeot-Lebel, J. et al. 2012. « Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire ». *Savoirs*, n° 28, p. 113-133.
- Guillén-Díaz, C. 2003. « Une exploration du concept « lexiculture » au sein de la Didactique des Langues-Cultures ». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n° 15, p. 105-119.
- Duval, F. 2007. « À quoi sert encore la philologie ? ». *Laboratoire italien, politiques et société*, n° 7, p. 17-40. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/laboratoireitalien/> [consulté le 3 mars 2020].
- Gauthier, C., Mellouki, M. 2006. *La Formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : les Presses de l'Université Laval.
- Griggs, P. et al. 2002. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII, p. 25- 38.
- Pudo, D. 2016. « Représentations du français et d'autres langues étrangères chez les étudiants de philologie romane ». *Romanica Cracoviensia*, vol 16, n° 4, p. 249-263.
- Puren, C. 2011. « La perspective didactologique (2/2) : l'idéologie et la déontologie ». Corrigé du dossier n° 8, Cours collaboratif *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*. [En ligne] : <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/> [consulté le 20 janvier 2020].
- Rege-Colet, N., Romainville, M. 2006. *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Stes, A., Petegem, P. 2011. « La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact ». *Recherche et formation*, n° 67, p.15-30.
- Van Elslande, J.-P. 2011. « Philologie en pédagogie : sœurs ennemies et complices de toujours ». *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 111, p. 771-787.
- Walicka, A. 2017. « Des difficultés de compréhension du discours spécialisé en L2 par un public non expert. Le cas des étudiants polonophones de FLE face au discours académique ». *Studia Romanica Posnaniensia*, vol 44, n° 2, p.161-173.
- Zarate, G. et al. 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : CELV.

Annexe : le questionnaire de l'étude

La formation en études françaises

30/12/2019

Chers collègues,

Cette enquête est destinée aux professeurs de la langue française dans des pays non-francophones. Les réponses seront utilisées dans une recherche scientifique, tout en gardant l'anonymat des participant(e)s.

Merci pour votre collaboration.

I- Questions générales

Dernier diplôme obtenu : spécialité :

Pays de l'obtention :

Université : département :

Année d'obtention :

Nombre d'années d'enseignement de français :

Langue française : maternelle seconde étrangère

Nom de l'institution où vous travaillez actuellement / pays :

Nombre d'année d'enseignement de la langue française dans l'institution :

II- Questions sur votre formation et sa relation avec votre profession

1. Quelles matières enseignez-vous ?

.....
.....

2. Pensez-vous que votre formation spécialisée en études françaises dans un pays européen vous a bien préparé à votre profession académique ? Comment ?

.....
.....

3. Quels sont les défis de votre profession d'enseignement de la langue française ?

.....
.....

4. Pensez-vous que votre formation dans un pays européen vous a donné les compétences nécessaires pour faire face à ces défis ? Si oui comment ? Si non Pourquoi ?

.....
.....

Notes

1. Philologie. <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/philologie/79148> [consulté le 20 décembre 2019].

2. Cité par Stes, A., Petegem, P. 2011. (cf. la bibliographie).



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Le roman d'apprentissage européen : un genre littéraire ?

Laïth Ibrahim

Département des Langues Européennes,
Université de Mutah, Jordanie
iic@hotmail.fr

<https://orcid.org/0000-0001-7264-7610>

Ayman Alsmadi

Département des Langues Européennes,
Université de Mutah, Jordanie
alsmadiayman1979@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-0042-7173>



Reçu le 30-08-2020 / Évalué le 21-09-2020 / Accepté le 25-11-2020

Résumé

Depuis des années, la critique littéraire tend à relativiser la notion de « genre » en la confondant avec les thématiques du roman. Cette relativisation donne naissance à différentes étiquettes génériques illusoire et souvent anachroniques, comme « roman d'apprentissage », « roman d'initiation », « roman d'ascension sociale », « roman d'éducation », etc. Le critère qui permet de distinguer entre toutes ces étiquettes reste la thématique dominante. Mais peut-on vraiment définir un sous-genre romanesque par sa thématique dominante ? Pour répondre à cette question, deux voies sont possibles : l'une est diachronique consistant à remonter aux origines du « mot » pour comprendre son évolution sémantique et les théories qui y sont attachées ; l'autre est synchronique comportant l'état actuel de cette question et les théories qui y sont relatives.

Mots-clés : genre littéraire, roman d'apprentissage, roman d'éducation, littérature française, littérature allemande, littérature espagnole

The European apprenticeship novel: a literary genre?

Abstract

For years, literary criticism has tended to relativize the notion of “genre” by confusing it with the themes of the novel. This relativization gives birth to various illusory and often anachronistic generic labels, such as “learning novel”, “initiation novel”, “social ascension novel”, “educational novel”, etc. The criterion which makes it possible to distinguish between all these labels remains the dominant theme. But can we really define a novel sub-genre by its dominant theme? To answer this question, two ways are possible: one is diachronic, consisting in going

back to the origins of the “word” to understand its semantic evolution and the theories attached to it; the other is synchronic comprising the current state of this question and the theories relating to it.

Keywords: literary genre, apprenticeship novel, educational novel, French literature, German literature, Spanish literature

Introduction

Nous remarquons, ces dernières années, une grande tendance de la critique littéraire à relativiser la notion de « genre » en la confondant avec les thématiques du roman. Cette relativisation donne naissance à différentes étiquettes génériques illusoire et souvent anachroniques, comme « roman d'apprentissage », « roman d'initiation », « roman d'ascension sociale », « roman d'éducation », etc. Le critère qui permet de distinguer entre toutes ces étiquettes reste la thématique dominante. Mais peut-on vraiment définir un sous-genre romanesque par sa thématique dominante ? Peut-on négliger les critères formels et énonciatifs ? Les critères définitoires du roman héroïque sont-ils les mêmes que ceux du « roman d'ascension sociale » ?

Certes, non ! Pour identifier « un roman héroïque », il faut chercher une intrigue complexe, une narration discursive, un mélange poétique, des exploits immenses, un amour idéalisé, une multiplicité des personnages, un récit long et démesuré, etc. Alors pour identifier « un roman d'ascension sociale », il suffit de trouver un récit racontant l'histoire d'un parvenu qui réussit à intégrer la société et y faire sa place.

En fait, la problématique du « genre littéraire » n'a cessé de susciter la polémique depuis Aristote jusqu'à nos jours. Chaque œuvre littéraire impose ses propres règles, soit en prenant des règles déjà établies comme telles, soit en les modifiant et en y rajoutant de nouvelles règles. « Un roman d'apprentissage » peut être appelé simplement « roman », mais aussi « roman-mémoires », « roman à la première personne », « roman picaresque », etc. Le point commun de toutes ces étiquettes est le mot « roman ». Ainsi le mot « roman » renvoie-t-il à un genre littéraire bien précis. Mais qu'est-ce qu'un « genre littéraire » ?

Pour aborder cette question, il y a deux voies possibles : l'une est diachronique consistant à remonter aux origines du « mot » pour comprendre son évolution sémantique et les théories qui y sont attachées ; l'autre est synchronique comportant l'état actuel de cette question et les théories qui y sont relatives.

De Platon à Schlegel

Du point de vue diachronique, le premier à aborder la question du genre est Platon dans *La République*. Il procède par une opposition entre la narration (*diégésis*) et l'imitation (*mimésis*). Si la première désigne le contenu du récit, alors que la deuxième représente la forme d'expression de ce même contenu (direct ou indirect). Or, c'est l'imitation qui permet de distinguer entre les différents modes d'énonciation, comme le souligne Platon dans sa *République* :

Il y a une première sorte de poésie et de fiction entièrement imitative qui comprend, comme tu l'as dit, la tragédie et la comédie ; une deuxième où les faits sont rapportés par le poète lui-même - tu la trouveras surtout dans les dithyrambes - et enfin une troisième formée de la combinaison des deux précédentes, en usage dans l'épopée et beaucoup d'autres genres. (Stalloni, 1997 : 15).

En effet, Platon parle de trois types d'imitation : la première (dite énonciation directe) qu'on trouve dans la tragédie et la comédie où le poète n'intervient pas et laisse aux acteurs la liberté d'exprimer leurs paroles (imitation pure), la deuxième qui se trouve dans les dithyrambes où le poète rapporte lui-même le récit (imitation déformée), la troisième présentée par l'épopée et les autres genres et dans laquelle le poète mélange les deux premiers types (imitation mixte).

Mais, cette distinction entre les types d'imitation prendra une autre tournure chez Aristote qui reprend, dans sa *Poétique*, le concept *mimésis* pour élaborer un système normatif de classification des genres. Il introduit l'idée que toute œuvre littéraire est une sorte d'imitation. Mais la différence réside dans la manière d'aborder cette imitation :

L'épopée et la poésie tragique, comme la comédie et la composition du dithyrambe [...] consistent toutes dans leur ensemble en une imitation. Toutes ces activités pourtant différent entre elles de trois manières : d'abord elles imitent par des moyens différents, ensuite elles imitent des sujets différents, et enfin, elles le font d'une manière différente et non identique. (Aristote, 2014 : 877).

Nous pouvons distinguer : les « moyens » de la représentation permettant de différencier entre « prose » et « vers » ; les « sujets » qui font la distinction entre sujet noble ou sujet bas (comme dans la comédie et la tragédie) ; enfin « le mode de la représentation », dite la « manière » d'imiter les sujets, soit d'une manière directe (*mimésis* dramatique), soit d'une manière indirecte (*mimésis* narrative) comme dans le récit à la première ou à la troisième personne.

Or, si nous reprenons l'analyse de Platon et celle d'Aristote, nous remarquons que les deux philosophes s'accordent sur l'opposition entre dramatique et narratif : ce qui donne naissance à la dichotomie théâtre/épopée. Mais leurs opinions divergent quand il s'agit de distinguer le genre romanesque. Pour Platon, un genre romanesque se reconnaît par sa forme d'énonciation mixte du discours direct et du discours indirect. Alors, Aristote remplace la forme de l'énonciation par la situation d'énonciation consistant à distinguer entre narration à la première personne et narration à la troisième personne.

Cependant, cette division aristotélicienne de la littérature va dominer plusieurs siècles jusqu'à l'avènement du romantisme allemand où les frères Schlegel vont imposer « la tirade canonique » (Stalloni, 1997 : 16) : lyrique, épique et dramatique. Cette tirade permet d'introduire une dimension historique des genres et de classer ces trois genres selon leur degré de subjectivité : la subjectivité lyrique, l'objectivité épique, la synthèse dramatique. En effet, la tirade est devenue à la fois « modale » et « thématique ». Ce n'est pas seulement la forme énonciative qui compte pour reconnaître un genre, mais aussi ses thématiques. De là, le roman a pris la place de l'épopée qui se reconnaît par l'alternance entre narration et dialogue, la poésie remplace le lyrique et le poème se connaît désormais par son ordonnance sur la page et par la thématique qu'elle représente, le théâtre reste le même.

Cependant, de l'épopée au roman moderne, le genre va se diversifier et donner différents sous-genres qui seront déterminés selon la forme, le contenu, les deux à la fois ou d'autres facteurs. À ce titre, Jean-Marie Schaeffer parle d'une « convention discursive » (Schaeffer, 1989). Selon lui, il y a trois types de conventions discursives : des « conventions constituantes », des « conventions régulatrices » et des « conventions traditionnelles ».

Une œuvre littéraire peut se reconnaître par l'acte de communication qu'elle établit. Schaeffer énumère quatre types de conventions constituantes que l'on peut reconnaître dans un texte : le « statut énonciatif » (narrateur fictif ou réel), les « modalités d'énonciation » (diégésis vs. mimésis), l'« acte illocutoire » (expressif, persuasif, assertif), les perlocutoires (les visées attendues de la communication).

Viennent ensuite les « conventions régulatrices » qui ajoutent des règles à l'acte de communication. Ces conventions, dites contraintes, peuvent être : « métriques » (le sonnet) ; « phonologiques » (l'Oulipo) ; stylistique (style noble ou style bas), de contenu (structures du récit).

Enfin, les conventions « traditionnelles » portant sur le contenu sémantique du discours comme la fable, le récit de voyage, le roman d'apprentissage, etc.

Elles permettent de renvoyer un texte récent à des textes précédents qui seront comme ses propres modèles.

Cependant, nous pouvons trouver plusieurs conventions dans une même œuvre. *Gil Blas de Santillane* se reconnaît comme roman picaresque qui porte : des conventions constituantes en ce qu'il propose un narrateur fictif qui narre certaines actions ; des conventions régulatrices par le procédé « roman à tiroir » qui organise le récit ; des conventions traditionnelles à travers les thématiques du roman picaresque qu'il représente. Néanmoins, si l'on transgresse l'une des conventions constituantes, le roman peut désigner un autre genre. Si *Gil Blas* devient un narrateur réel, on parle ici d'autobiographie et ne plus de roman picaresque.

D'ailleurs, un roman d'apprentissage peut se reconnaître comme genre par son contenu sémantique (conventions traditionnelles), mais il peut emprunter des conventions constituantes différentes comme celle de l'autobiographie, du roman-mémoires et du roman à la première personne, et même des contraintes régulatrices différentes comme roman en vers, c'est le cas de *Perceval ou le Chevalier de graal* que certains critiques désignent comme roman d'apprentissage. Enfin, la visée éducative du roman d'apprentissage peut être considérée comme une convention constituante (perlocutoire), mais cette convention est la visée de la plupart des romans qui ne cessent de se justifier au nom de « divertir et instruire ». À ce titre, est-ce que les conventions traditionnelles seront suffisantes pour désigner un genre ?

Hans-Robert Jauss élabore, dans son livre *Pour une esthétique de la réception*, la notion « horizon d'attente » qu'il définit comme un :

Système de relations objectivable des attentes qui résultent pour chaque œuvre au moment historique de sa parution des présupposés du genre, de la forme et de la thématique d'œuvres connues auparavant et de l'opposition entre langue poétique et langue pratique. (Jauss, 1978 : 174).

En effet, ce sont les caractéristiques héritées des autres œuvres qui imposent à l'œuvre leurs normes du genre. Cet horizon littéraire se croise avec un horizon d'attente sociale dans lequel l'œuvre s'inscrit pour refléter l'idéologie de l'époque ; ce qui permet de poser les questions auxquelles l'œuvre répond.

Dans cette perspective, l'*Éducation sentimentale* postérieur au *Bildungsroman* peut être désigné comme « roman de formation », mais *Perceval ou le chevalier de graal* antérieur au *Bildungsroman* reste un roman de chevalerie malgré le contenu sémantique d'apprentissage et la visée éducative qu'il comporte.

Pour résumer, la notion de genre apparaît avec Platon et Aristote qui ont instauré les règles canoniques permettant de distinguer entre théâtre et épopée. Cette dichotomie reste jusqu'à la tirade romantique où les trois grands genres ont été définis par rapport à l'histoire. Pendant ce temps-là, le roman va prendre la place de l'épopée et donner de différents sous-genres ; ce qui rend la question de genre très difficile à cerner. Néanmoins, Jean-Marie Schaeffer propose un système de conventions discursives pour expliquer les mécanismes propres à chaque genre, mais comme cette explication néglige le contexte dans lequel une œuvre est née, Hans-Robert Jauss propose une approche sociologique désignant l'œuvre littéraire comme un horizon d'attente. Cependant, l'approche de Schaeffer nous a aidée à déterminer qu'un roman d'apprentissage ne se distingue que par son contenu sémantique. Ce contenu peut être trouvé dans n'importe quel sous-genre romanesque comme contenu sémantique et comme visée du roman à la fois. Quant à l'horizon d'attente, il nous permet d'affirmer qu'à un moment donné dans l'histoire littéraire au contexte allemand, une forme romanesque individualise les formes romanesques précédentes et donne ce qu'on appelle le *Bildungsroman* pour répondre à l'idéologie dominante de l'*Aufklärung*.

Des Moyens Âges au XIX^e siècle

Mais l'individualisation de différentes formes romanesques suppose l'existence des prémisses de ce sous-genre antérieures à lui et qui lui donnent sa légitimité. Mais quelles sont ces prémisses ? Comment une thématique dominante peut-elle devenir un genre ?

Depuis les Moyens Âges jusqu'à l'apparition du premier *Bildungsroman* allemand, la critique ne cesse de désigner certaines productions littéraires comme « roman d'apprentissage ». Cette désignation réunit deux entités complémentaires. Si le roman renvoie, de manière générale, à l'idée d'un récit en prose mettant en scène des personnages engagés dans des aventures réelles ou imaginaires, le mot « apprentissage » met en exergue les leçons qu'un personnage peut tirer de ces aventures.

L'origine du mot « roman » remonte au XII^e siècle avec le sens d'un écrit en langue romane, langue vulgaire dérivée du latin. En partant de l'étymologie latin *Romanus* « romain », le latin vulgaire a donné le mot *romanice* qui s'est traduit, par la suite, par *romanz* ou *romans* dans l'ancien français. Frédéric Godefroy précise que le mot « roman » signifie « le français par opposition au latin », mais il a pris aussi le sens d'« un ouvrage en prose ou en vers, écrit en langue vulgaire » (Godefroy, 1892). Cette extension du sens est due à Chrétien de Troyes, pour qui

la « mise en roman » est le fait de traduire des textes latins en langue romane, et par métonymie, ces textes traduits deviennent ils-mêmes des romans. Ainsi, dans *Lancelot ou le Chevalier de la Charrette* (Troyes, 1989), le narrateur entame sa narration par le mot « roman » pour désigner l'intégralité de son œuvre :

Des que ma dame de Chanpaigne
Vialt que romans à feire anpraigne,
Je l'anprendrai mout volentiers
(*Ibid.* : 2).

En effet, avec Chrétien de Troyes, le mot « roman » a pris le sens d'un récit fictif écrit en français et relatant les aventures d'un ou de plusieurs personnages.

Quant au mot « apprentissage », il est, selon Godefroy, dérivé du mot *apprenti* de l'ancien français. *Apprenti* signifie « ignorant, qui a besoin d'apprendre » (Godefroy, 1892). *Le Trésor de la langue française informatisé* définit le mot « apprentissage » comme « initiation, par l'expérience, aux divers aspects de la vie quotidienne ». Il précise qu'en 1558 le mot avait le sens des « premiers essais qu'on fait ».

En effet, tout récit, mettant en scène un personnage naïf en train de faire ses « premières leçons » dans la vie, peut être considéré comme récit d'apprentissage. De ce point de vue, certains romans de chevalerie du Moyen Âge peuvent être considérés comme récits d'apprentissage si l'on prend en considération les épreuves et les obstacles que les héros doivent surmonter afin de faire leur place dans la société. A ce titre, *Perceval ou le Conte du Graal* (Troyes, 1989) de Chrétien de Troyes, publié en 1180, contient dans ses thématiques ainsi que dans sa structure certains aspects du « roman d'apprentissage où l'expérience et les leçons de la vie retouchent les préceptes trop généraux » (Frappier, 1977 : 214). Élevé par une mère protectrice et ne connaissant « pas tous les usages » comme un bête « en pâture » (Troyes, 1989 : 29), Perceval décide un jour de devenir un chevalier : « J'irais volontiers chez le roi qui fait les chevaliers ; oui, j'irai, n'en déplaise à qui que ce soit » (*Ibid.* : 34). Mais arrivant à la cour, il découvre son ignorance, comme le fait remarquer le roi :

Si le jeune homme est naïf, peut-être est-il gentilhomme de haut lignage ; et si ses manières lui viennent de l'éducation qu'il a reçue d'un maître indigne, il peut encore devenir vaillant et sage. (Ibid. : 46).

À la suite de cette rencontre avec le roi Arthur, le récit s'organise autour de l'initiation de Perceval qui part en quête pour atteindre l'idéal chevaleresque de prud'homme. Cette initiation s'articule autour d'« une triple éducation, chevaleresque, amoureuse et religieuse, qui, de la recherche d'un modèle, l'amènera à

la reconnaissance sociale, puis à la connaissance de soi » (Dufournet, 2012 : 4). Cette triple éducation vise l'initiation du corps par le maniement des armes et l'exploit guerrier, celui du cœur par la rencontre amoureuse et la découverte des délices des sens et celui de l'esprit par la courtoisie et la quête de la vérité. Ayant terminé son éducation, Perceval, après avoir quitté le monde d'enfance, accède au monde des *prud'hommes*, et par conséquent, à la connaissance de soi et des autres. Ce passage de l'adolescence à l'âge adulte peut résumer l'essence du récit d'apprentissage racontant l'histoire d'un personnage inexpérimenté en train de faire ses premières expériences de la vie. En fait, le modèle que propose Chrétien de Troyes peut être résumé en ces termes. D'un côté, nous avons l'image d'un personnage naïf et très proche de la nature originelle. De l'autre côté, nous avons l'image du monde de chevalerie auquel Perceval souhaite adhérer pour y faire sa place. Ce monde est régi par des codes religieux, sociaux et moraux partagés entre ses adhérents, comme l'idéal chevaleresque et la courtoisie. D'un côté, l'accès à ce monde ne peut être effectué sans la maîtrise de ces codes. De l'autre, l'apprentissage de ces codes permet au héros d'atteindre la reconnaissance sociale ainsi que la connaissance de soi. En effet, le roman relate les tentatives de l'écrivain de transformer l'homme de la nature dans la société de son temps. De l'ignorance à la reconnaissance, de la nature à la société, l'image du héros semble être problématique à mesure que Perceval, au début du roman, n'est pas le même à la fin. C'est une image en construction dont chaque épisode y ajoute une valeur et modifie la personnalité du héros. Tel semble être l'esquisse du premier récit d'apprentissage dans l'histoire du roman moderne. Cette esquisse trouve son expression dans le roman picaresque au XVI^e siècle.

L'apparition du roman picaresque a été marquée par *La Vie de Lazarillo de Tormes*, le *Guzman d'Alfarche* de Mateo Aleman et le *Buscon* de Francisco de Quevedo en Espagne. Ces ouvrages de fondation du roman picaresque consistent à représenter la fiction d'un personnage, de basse naissance, tentant d'interroger, à travers le récit de ses expériences, les obstacles moraux et sociaux qui lui interdisent de revendiquer sa propre identité :

En caractérisant avec précision des milieux différents. Le roman picaresque espagnol empruntait déjà cette voie en racontant comment un « picaro » apprend à connaître les rouages du monde, le narrateur épargne d'autant moins les détails qu'il fut victime des roueries sociales et qu'il se venge en les dénonçant, en démystifiant les apparences innocentes. (Barguillet, 1981 : 150).

Avec cette définition, le roman picaresque semble suivre le même schéma du récit d'apprentissage présenté par Chrétien de Troyes consistant à présenter le récit d'un ignorant qui essaie, par ses premières leçons de la vie, de trouver sa

propre place dans la société. Or, *La Vie de Lazarillo de Tormès* reste un modèle des romans picaresques représentant un parcours initiatique dans lequel le héros subit des épreuves contribuant à son éducation et à l'accès à la maturité. Lazare, issu d'un milieu pauvre à Salamanque, quitte son milieu familial pour faire sa place dans le monde. Apprenti d'une personne aveugle mendicante, à laquelle il a été confié par sa mère, Lazare commence sa carrière comme serviteur à ce mendiant et passe, par la suite, au service de plusieurs maîtres : prêtre, écuyer, moine, vendeur, chapelain, bailli et archevêque. Avec chaque maître, il passe une nouvelle expérience édifiante, devient de plus en plus intelligent et rusé, finit par l'obtention de la charge de crieur public et épouse la servante de l'archiprêtre : « tel fut le premier échelon que je gravis pour atteindre la belle vie » (*La Vie de Lazarillo de Tormès*, 1994 : 219), ainsi dit-il à la fin de son récit. Avec ce parcours, « Lazare, parvenu au plus modeste échelon de la considération sociale, revendique le mérite d'être devenu quelque chose, lui qui était parti de rien. » (Bataillon, 1994 : 9-10). À ce titre, le récit de Lazare semble suivre le même schéma de celui de Perceval :

Le picaro constitue un contretypage à la figure décadente du héros chevaleresque. Sa situation originale de serviteur, en fait tout le contraire d'un héros [...]. Son astuce et sa ruse [...] l'écarte du registre des actions nobles. Étranger à tout code moral, voué à vivre au présent, sous la pression de la nécessité, le picaro voit son existence placée sous le signe du désordre et de la discontinuité, dont il retrouve l'image dans la société qui l'entoure. Or en même temps, son trajet présente une analogie avec celui du héros noble : tous deux sont des héros de l'aventure qui attendent de la rencontre, et non du travail, le changement de leur destin ; la bassesse de condition, le picaro ne l'accepte pas, mais déploie, pour y échapper, des qualités étrangères à l'homme du commun et n'hésite pas à courir les risques les plus graves. (Démoris, 2002 : 16).

En effet, les deux quittent leur famille, affrontent des milieux différents, font leur place dans la société et accèdent à la connaissance de soi et des autres. Mais ce qui différencie le roman picaresque du roman de chevalerie : le décor ancré dans la réalité, l'absence de la vie aristocratique, le refus de merveilleux, la basse naissance du héros, une vision individuelle de la société. De plus, le roman picaresque présente, à la différence du roman de chevalerie offrant une éducation chevaleresque et sentimentale, une éducation sociale qui trouve son expression dans le modèle picaresque du roman français, surtout avec *l'Histoire comique de Francion*, publié en 1623, où « chaque épisode constitue une forme d'apprentissage [social] pour le héros, lui permettant de s'élever dans la hiérarchie sociale » (Serroy, 1973). Contrairement à ce qui se passe dans le roman picaresque, Sorel a établi un lien entre le passé et le présent de son narrateur qui revit ce qu'il raconte

et essaie de le justifier en insistant sur la constance de son Moi. Autrement dit, le roman de Sorel ajoute l'idée d'apprentissage ce qu'on appelle la « conscience d'une individualité intérieure » (Démoris, 2002 : 24) et « le passage à la justification » (*Ibid.* : 26) de cette intériorité.

De tout ce qui précède, nous avons l'idée d'un jeune homme novice et ignorant tout ce qui relève du monde extérieur, accompagné d'un mentor ou non, ce jeune homme subit une série d'épreuves lui permettant d'accéder à la conscience de soi et de former sa personnalité et son identité selon une structure narrative précise. Cependant, ces aspects ne sont pas exclusifs à un genre propre, mais ils peuvent se trouver dans les différents genres romanesques. Chaque genre modifie le sens de ce parcours en y ajoutant de nouveaux aspects, comme le roman de chevalerie qui avait ajouté les différents types d'initiation et le roman picaresque qui avait ajouté l'initiation sociale et introduit des personnages de basse naissance.

Au XVII^e siècle, cette idée d'apprentissage du héros romanesque se trouve dans plusieurs œuvres littéraires, comme *Le Page disgracié* de Tristan L'Hermite, *La Princesse de Clèves* de Madame de la Fayette, *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon, *Mémoires de Monsieur le Marquis de Montbrun* de Courtlitz de Sandra. Roman comique, roman historique, roman didactique, mémoires fictifs, ainsi l'idée d'apprentissage prend différentes formes et différentes structures dans la littérature de sorte qu'elle est devenue la fin principale de chaque roman. Dans ses tentatives de donner une définition au roman, Huet précise :

Ce qu'on appelle proprement romans sont des histoires feintes d'aventures amoureuses, écrites en prose avec art, pour le plaisir et l'instruction des lecteurs. Je dis des histoires feintes pour les distinguer des histoires vraies ; j'ajoute aventures amoureuses parce que l'amour doit être le principal sujet. Il faut qu'elles soient écrites en prose pour être conformes à l'usage de ce siècle ; il faut qu'elles soient écrites avec art et sous certaines règles, autrement ce sera un amas confus sans ordre ni beauté. (Coulet, 1992 : 110).

Quoique cette définition reste discutable, elle énumère les critères permettant de définir le roman à l'époque : le rapport entre fiction et réalité, sa forme en vers ou prose, sa thématique l'amour et son objectif « plaire et instruire ». En effet, l'apprentissage n'est plus le propre du héros romanesque, mais il est aussi celui du lecteur qui s'identifie au récit par la narration à la première personne. De plus, l'apprentissage cède sa place à l'amour qui devient la thématique dominante, pour devenir l'objectif principal de chaque roman dans les siècles suivants.

Au début du XVIII^e siècle, Lesage réunit dans son roman *Histoire de Gil Blas de Santillane* tous les aspects des genres précédents et enrichit le genre romanesque

par le rapport qu'il a établi entre le roman picaresque et l'idée d'apprentissage dans un cadre romanesque purement français. En combinant les aspects de l'idée d'apprentissage - comme le héros innocent, les épreuves et la quête de soi dans la société - avec les thématiques du roman picaresque et les procédés du roman à la première personne, Lesage crée un nouveau genre romanesque susceptible de tout type d'interprétation générique. Les romanciers des années 1730 ont suivi, à leur tour, les pas de Lesage en imposant une forme romanesque rebelle à toute tentative de définition et dans laquelle l'on peut trouver le roman d'aventures, le roman-mémoires, le roman d'analyse, le roman picaresque, etc. Cette forme romanesque s'étend vers le roman-mémoires des années 1730 qui avait suscité un dilemme quant à sa catégorisation, comme en témoigne l'étude de Georges May publiée en 1963, *Le Dilemme du roman au XVIII^e siècle*. Or, ce qui nous intéresse dans ce dilemme est que le « roman » - si l'on ose l'appeler ainsi - avait refusé toute qualification générique du mot « roman » dans son titre, au profit de qualifications différentes comme « mémoire de... », « aventures de... », « la vie de... ». Les auteurs des années trente eux-mêmes vont également dans le même sens pour affirmer l'indépendance de cette forme romanesque et son exclusion de toute appartenance générique, c'est dans ce sens que nous pouvons lire l'affirmation de Marivaux : « Marianne n'a point songé à faire un roman. » (Marivaux, 1978 : 85).

De même, les différentes attaques contre le roman obligent les romanciers à recourir à l'objectif principal du roman : « divertir et instruire ». Ainsi dit-elle Jeannette au début de son histoire : « J'écris, Monsieur, me dit-elle, les Mémoires de ma vie ; je ne les crois pas inutiles à l'instruction de mon sexe » (Mouhy, 2005 : 34). En fait, l'écriture des « mémoires » de sa vie suppose raconter son apprentissage social, sentimental et intellectuel et grâce auquel sa vie est devenue, par la suite, un exemple ou un modèle pour l'instruction des autres femmes. En effet, décrire le processus d'apprentissage auquel subit le personnage est devenu la fin principale de la plupart des romans-mémoires des années 1730.

Conclusion

Enfin, synthèse de genres précédents, refus de catégorisation, volonté d'instruction, tels sont les éléments qui ont donné une forme romanesque susceptible d'accepter de différents types d'interprétation et de les réfuter en même temps. Ajoutons à cela que le choix de l'approche critique de la part des critiques pourrait aussi causer cette double attitude. D'une part, pour ceux qui évaluent « le roman des 17^e et 18^e siècles à partir de ses développements ultérieurs » (Sermain, 2002 : 9-10), certains romans-mémoires des années trente sont des romans de formation qui ont conduit, par la suite, au *Bildungsroman* allemand. Cette approche prive

le roman de toutes ses richesses et le canalise dans des grilles de lecture forcée faisant dire au roman ce qu'il n'a pas voulu dire. D'autre part, il y a ceux qui ont suivi la nouvelle approche critique développée par René Démoris en 2002 consistant à analyser « les visées propres du roman [...], ses implications idéologiques et les expériences inédites qu'il était capable d'exprimer. » (*Ibid.* : 10) Pour eux, il n'y a pas de roman d'apprentissage proprement dit dans le roman-mémoires des années trente, mais il y a certains aspects qui peuvent l'orienter vers le roman d'apprentissage. Il s'agit des œuvres qui présentent une forme de synthèse des formes romanesques déjà existantes comme le roman médiéval, le roman picaresque, le roman comique, la nouvelle, le mémoire et le roman-mémoires. Ces œuvres ont changé le destin du roman en y imposant de nouvelles règles qui seront adaptées plus tard par les autres romanciers.

En effet, un « roman d'apprentissage » est avant tout un « roman » connu par ses « conventions discursives » ainsi que par son « horizon d'attente ». Il ne se distingue d'autres romans que par son continu sémantique qui renvoie à d'autres sous-genres littéraires. Il s'agit d'une forme d'individualisation de différentes formes romanesques allant des Moyens Âges jusqu'au XVIII^e siècle, et qui est apparue en Allemagne à la fin du XVIII^e siècle pour apporter des réponses à l'idéologie dominante de l'époque. Cette forme romanesque raconte l'histoire d'un personnage qui tente à travers le récit de sa vie de retourner à tous les événements qui ont contribué à former sa personnalité et à affirmer son identité au milieu social.

Bibliographie

- Anonyme. 1994. *La Vie de Lazarillo de Tormès (La vida de Lazarillo de Tormès)*. Sesé B. (trad.). Bataillon M. (éd.). Paris : GF-Flammarion.
- Aristote. 2014. *Poétique. Œuvres*. Paris : Éditions Gallimard.
- Barguillet, F. 1981. *Le Roman au XVIII^e siècle*. Paris : PUF.
- Coulet, H. (dir.) 1992. *Lettre à M. de Segrais sur l'origine des romans (1670)* reproduite dans *Idées sur le roman*. Paris : Larousse.
- Démoris, R. 2002. *Le Roman à la première personne : Du Classicisme aux Lumières*. Genève : Droz.
- Frapplier, J. 1977. *Autour du Graal*. Genève : Droz.
- Godefroy, F. 1892. *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IX^e siècle au XV^e siècle*. Tome VII. Paris : Émile Bouillon, Libraire-Éditeur.
- Jauss, H. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Marivaux. 1978. *La Vie de Marianne ou Les aventures de Madame la comtesse de ****. Paris : GF-Flammarion.
- May, G. 1963. *Le Dilemme du roman au XVIII^e siècle*. Paris : PUF.
- Mouhy. 2005. *La Paysanne parvenue ou Les Mémoires de Madame la marquise de L. V*. Paris : Éditions Desjonquères.
- Schaeffer, J. 1989. *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris : Éditions du Seuil.

Sermain, J. 2002. *Métafictions (1670-1730). La réflexivité dans la littérature de l'imagination*. Paris : Honoré Champion Éditeur.

Serroy, J. « D'un roman à métamorphoses : la composition du Francion de Charles Sorel ». *Baroque* [En ligne], 6 | 1973.

Stalloni, Y. 1997. *Les Genres littéraires*. Paris : Dunod.

Troyes, C. 1989. *Le Chevalier de la Charrette (Lancelot)*. Paris : Bordas.

Troyes, C. 2012. *Perceval ou le Conte du graal*. Jean Dufournet (trad.). Paris : GF Flammarion.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Les rives identitaires de Leïla Houari : le récit d'une femme tiraillée entre tradition et modernité

Virginia Iglesias Pruvost

Département de Philologie française,
Université de Grenade, Espagne
viglesias@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-5058-7167>

Loubna Nadim Nadim

Département de Philologie française,
Université de Grenade, Espagne
lnadim@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-0979-3927>

Reçu le 30-10-2020 / Évalué le 21-11-2020 / Accepté le 01-12-2020

Résumé

Leïla Houari (1958-) est une écrivaine d'origine marocaine qui se penche sur son identité fragmentée : dans son roman *Les rives identitaires*, elle évoque les problèmes auxquels sont confrontés les migrants : l'entre-deux, l'impossibilité de s'identifier complètement à la culture du pays natal, le besoin vital d'écrire afin de transcrire ces questionnements existentiels. Ces difficultés sont d'autant plus accrues lorsque le migrant est une femme d'origine arabo-musulmane soumise, par définition, au patriarcat et à une tradition archaïque. Face à ces injustices, la prosatrice se rebelle sur le papier et cherche parallèlement à se forger une identité mixte, métisse, qui relierait les deux rives de la Méditerranée.

Mots-clés : écriture beure, migration, quête d'identité, condition féminine, Maroc

Les rives identitaires by Leïla Houari : the story of a woman torn between tradition and modernity

Abstract

Leïla Houari (1958-) is a writer of Moroccan origin who examines her fragmented identity : in her novel *Les rives identitaires*, she evokes the problems faced by migrants : "l'entre-deux", the impossibility of fully identifying with the culture of the native country, the vital need to write in order to transcribe these existential questions. These difficulties are all the more acute when the migrant is an Arab-Muslim woman subjected, by definition, to patriarchy and an archaic tradition. Faced with these injustices, the prose writer rebels on paper while seeking to forge a mixed, mixed-race identity, which would link the two shores of the Mediterranean.

Keywords : « beur » writing, migration, identity quest, status of women, Morocco

Introduction

Les rives identitaires (2011) (désormais LRI) illustrent une identité migrante hasardeuse, dans laquelle cohabitent deux cultures antinomiques : d'une part, la culture marocaine (des aïeux) profondément ancrée dans la religion musulmane, et d'autre part, la culture occidentale (du pays d'accueil). Aussi, la narratrice fait-elle part de son incompréhension et son désarroi lorsqu'elle se trouve confrontée aux écarts d'identité ressentis face à la culture de ses parents : ce fossé culturel est le catalyseur même de la quête perpétuelle, inassouvie, d'une identité nouvelle. Leïla Houari aborde le sujet épineux de la reconstruction d'une identité fragmentée par l'expérience migrante, une expérience d'autant plus complexe pour les femmes : en effet, la problématique identitaire chez les femmes ayant émigré, ou chez les jeunes femmes descendantes de migrants, constitue la pierre angulaire de son œuvre. Cette dernière illustre le processus d'acculturation et les difficultés pour trouver une concordance entre les origines et le pays d'accueil, autrement dit, entre l'histoire-mémoire et le projet.

Dans cet article, nous allons tout d'abord retracer brièvement la vie de Leïla Houari et résumer le roman choisi : nous consacrerons également une partie à l'interprétation du titre, particulièrement symbolique. Puis, nous nous centrerons sur deux sujets abordés de manière très intéressante dans ce livre, concrètement : la déchirure identitaire et la condition féminine.

1. Biographie succincte de Leïla Houari

D'origine marocaine et belge d'adoption, Leïla Houari est une femme aux multiples facettes professionnelles, à la fois poétesse, dramaturge et journaliste. Née en 1958 à Casablanca, elle passe son enfance à Fès jusqu'à ses sept ans : à cette époque, ses parents émigrent à Bruxelles. À la recherche de son identité, elle retourne au Maroc pour obtenir des réponses aux questions qui la taraudent : là-bas, elle constate rapidement que choisir entre la culture arabe et la culture européenne se révèle impossible. La dualité intrinsèque à sa personne la pousse donc à exprimer ses émotions, ses inquiétudes et ses interrogations par le biais de l'écriture qui représente un exutoire privilégié : elle témoigne des difficultés liées à la concomitance culturelle.

En 1996, Leïla Houari s'installe à Paris où elle mène une double vie d'écrivaine et de cuisinière ; elle participe aussi à des animations théâtrales, donne des cours d'alphabétisation et s'adonne à sa passion de toujours, l'écriture ou « *l'envi des mots* ». Elle fait partie des auteurs d'une littérature issue de l'immigration, une littérature jeune que certains appellent *beure*¹ ; concrètement, elle appartient à

la première génération d'écrivains maghrébins d'expression française. Son parcours est en parallèle avec la trajectoire de ses homologues ; néanmoins, son écriture présente des caractéristiques qui lui sont propres, inhérentes à sa conception de la littérature et au rôle de la femme écrivain. Elle est la première lauréate, à 27 ans, du prix Laurence Trân avec son roman *Zeïda de nulle part* (1985).

Le trait dominant de la prose de Leïla Houari est sa teneur autobiographique. Une question essentielle se pose : est-ce l'auteure qui narre sa vie ou un personnage fictif ? Tout d'abord, il convient de préciser les termes *autobiographie* et *autofiction*. Doubrovsky signale que :

Ce terme est composé du préfixe auto (du grec αὐτός : « soi-même ») et de fiction. L'autofiction est un genre littéraire qui se définit par un « pacte oxymoronique » ou contradictoire associant deux types de narrations opposés : c'est un récit fondé, comme l'autobiographie, sur le principe des trois identités (l'auteur est aussi le narrateur et le personnage principal), qui se réclame cependant de la fiction dans ses modalités narratives et dans les allégations péritextuelles (titre, quatrième de couverture...). On l'appelle aussi « roman personnel » dans les programmes officiels. Il s'agit en clair du croisement entre un récit réel de la vie de l'auteur et un récit fictif explorant une expérience vécue par celui-ci².

De son côté, Ph. Lejeune pense que le roman autofictionnel est une panoplie de récits de fiction ambivalent « dans lesquels le lecteur peut avoir des raisons de soupçonner, à partir des ressemblances qu'il croit deviner, qu'il y a identité de l'auteur et du personnage³. » (1975 : 25).

L'œuvre est structurée dans une ambition esthétique qui a comme déclic créateur les émotions qui émergent, liées aux réalités provenant de la déterritorialisation et de la reterritorialisation : de l'ici et du là-bas, des rives qui séparent deux continents, l'Europe et l'Afrique, à la fois si proches géographiquement et paradoxalement si éloignées d'un point de vue socio-culturel. C'est précisément cette dichotomie Occident/Orient que Leïla Houari (et tant d'autres écrivains beurs) nous donne à voir dans son œuvre bigarrée.

2. Les rives identitaires : un titre empreint de symbolismes

Le nomadisme est le moteur de cet ouvrage qui nous mène de Fès à Paris, en passant par Ostende et Bruxelles, pour arriver enfin sur les rives du Bosphore, à Istanbul. Ce roman narre le départ de Leïla Houari pour l'Europe : à l'époque, c'est une petite fille aux souliers vernis qui réalise sa première traversée pour rejoindre un monde meilleur. Dans le récit, le passé et le présent s'entremêlent : le lecteur

est invité à suivre le fil d'une vie marquée au fer rouge par une quête désespérée d'identité. Il s'agit d'un itinéraire sinueux, semé d'embûches, mélangeant le désarroi et la culpabilisation, et qui aboutit finalement à la paix de l'âme.

Tout comme le souligne L. Miesseroff dans sa Préface, le récit « zigzagu[e] entre mémoires et contes, réalité et rêve, sans schéma narratif à proprement parler mais fait d'histoires multiples tricotées ensemble autour d'un fil très fin. » (LRI : 11). Dans cette optique, notons que la typographie du texte est un élément important à souligner : en effet, certains chapitres sont écrits en italique et renvoient à une histoire parallèle n'ayant rien à voir, à première vue, avec l'histoire principale. Toutefois, au fil des pages, le lecteur se rend compte que ces digressions servent d'illustration ou de morale.

Ce roman, de longueur moyenne, est divisé en une suite de vingt petits chapitres comprenant un titre liminaire laconique. Le livre commence par un *Prélude* et se conclut sur un *Épilogue*. Aussi l'organisation du roman semble-t-elle, *a priori*, très ordonnée. En outre, signalons que la disposition même des paragraphes est singulière : ceux-ci sont parfois séparés par un blanc plus ou moins important, ou par un astérisque (sans raison apparente), comme si la romancière s'octroyait le temps de penser avant d'écrire, ou laissait sa pensée en suspens. De plus, mentionnons que le livre s'ouvre sur une citation de Ch. Baudelaire, mise en épigraphe : « Cette ressemblance était une identité qui me donnait le frisson. » Celle-ci comprend le mot *identité* et fait donc directement référence au titre de l'ouvrage : le lecteur perçoit dès le début que c'est autour de cette notion que va graviter la trame du roman.

Le titre regorge de symbolismes : les rives mentionnées sont-elles celles de la Méditerranée, ou bien celles des pensées, des émotions et de la vie de l'écrivaine ? Les personnages de Leïla Houari sont habités par deux mondes opposés : le pays d'origine et le pays d'accueil. Le roman évoque toutes les rives que les êtres sont amenés à traverser et qui les conduisent à reconstituer, non sans peine, une nouvelle identité, faite de multiculturalité : « Fermer les yeux sur une rive, les ouvrir sur une autre. Le choc vient plus tard. Beaucoup plus tard. Comme si tout un pan de vie avait d'abord été enveloppé dans un nuage. Ce nuage se dissipe un jour sans que l'on crie gare et c'est le trou, la chute. » (LRI : 102).

Le mot *rive* apparaît dès le deuxième chapitre, intitulé sciemment *Ailleurs* : « Eux [les partants] sourient dans la béatitude de la terre promise. L'autre rive ne peut les décevoir. » (LRI : 22) Les migrants quittent leur terre natale à la recherche d'une vie meilleure. D'ailleurs, le père de la petite fille lui promet un avenir plus lumineux : « Tu verras. Ce sera bien, je vais t'apprendre cette nouvelle langue »,

lui promet-il. La fillette « fixe le scintillement de l'autre rive. L'homme lui serre fort la main. Une voix résonne au fond de lui : « Ainsi donc, voici venu le temps du pays derrière l'horizon. » » (LRI : 23). Dans ce cas, il s'agit donc bien de l'autre rive de la Méditerranée, une mer à la fois métisse et énigmatique : « C'est qu'entre le Moi et l'Autre se situe la Méditerranée comme "ports et gué", c'est un lieu de jonction de l'Orient et l'Occident, de là naîtra l'idée du métissage, c'est-à-dire ce qui caractérise les hommes du double pays, ceux de la tolérance et de l'osmose. » (Naboulsi Iskandarani, 2013 : 73).

La rive représente l'inconnu et synthétise tous les espoirs de cette famille qui abandonne son pays : d'ailleurs, on dit proverbialement d'un mystère impénétrable, d'une affaire fort embrouillée « *N'avoir ni fond ni rive* », autrement dit, être difficile à appréhender (Furetière, 1690 : 428). Le destin qui attend la petite fille est donc, par définition, incertain mais malgré tout connoté positivement ; en effet, la rive est souvent associée à un *topos* meilleur : « Les rives de la vie d'abord sont riantes et couvertes de verdure ; l'air est parfumé ; les oiseaux chantent au bord dans les oseraies [...]. Tandis que votre bateau glisse et que, croyant à l'avenir, vous accusez sa lenteur, votre âme et votre corps jouissent d'un bien-être qui fait trouver plaisir à vivre. » (Karr, 1840 : 168).

Les rives identitaires illustrent donc cette quête inébranlable d'une identité incertaine, incomplète, et tant convoitée. À l'instar de nombreux écrivains exilés ou migrants, cette recherche est, chez Leïla Houari, à l'origine même de son désir d'écrire : il s'agit de mettre des mots sur les maux qui l'affligent et de partager son expérience de femme maghrébine expatriée dans une société aux antipodes de celle de son pays natal.

3. L'identité fragmentée de Leïla Houari : la douloureuse expérience de l'exil

L'identité est un assortiment d'émotions, de représentations, soumis à la pression du regard des autres. Elle doit s'appréhender d'un point de vue dynamique car c'est avant tout une construction sociale. Quitter sa terre natale revient à être étranger où que l'on soit : l'exilé se retrouve désormais ancré dans l'errance, un sentiment souvent accompagné de nostalgie. Dans le cas de Leïla Houari, le nomadisme est omniprésent, du passé au présent, d'une rive à l'autre ; même le bistrot qu'elle fréquente s'appelle curieusement « Le Nomade ». À notre avis, c'est à travers l'expérience de l'exil que l'identité acquiert sa valeur authentique, car dans ces circonstances, elle représente un référent permettant de se définir vis-à-vis du nouvel environnement : loin de sa terre natale, Leïla Houari essaie

de se resituer dans l'espace parce qu'elle se sent en déséquilibre. L'exil crée de nouveaux espaces spatio-temporels traversés par l'amertume et la mélancolie de vivre loin de la patrie :

L'exil sous toutes ses formes contribue à la création de deux espaces-temps, celui du lieu passé auquel se rattachent les notions de déracinement, de nostalgie et peut-être de stagnation et du lieu présent qui dégage une solitude, une aliénation voire un épanouissement. Par ailleurs ces deux espaces-temps sont reliés entre eux par un mouvement vers l'avant, un passage à travers le temps et l'espace, un phénomène irréversible. (Thibeault-Bérubé, 2010 : 48).

Le déracinement est intimement lié au désir de réancrage, ou de rééquilibre entre deux pôles. Ainsi la narratrice est écartelée entre les valeurs de sa culture d'origine et son désir profond de liberté, entre le Maroc idéalisé de son enfance, et l'Europe. Elle est en proie à un conflit d'identité perturbateur : « Je suis arabe, je suis belge, j'ai deux implants, [...] mon fils a failli être apatride... Il ne sait plus où il veut habiter, j'ai connu cela. » (LRI : 39). Elle est partagée entre l'amour pour le pays d'accueil où elle se sent libre, et l'attrance pour le pays natal. Le retour à la terre des aïeux déclenche souvent « la révélation d'une appartenance à l'ici et à l'ailleurs où il ne s'agit pas de choisir une identité, mais plutôt de garder du sens pour la culture d'origine dans un contexte d'intégration plus ou moins réussi » (Pinto, 1995 : 17). Le voyage fait office de catalyseur et permet de renouer les liens avec la famille, la culture, la gastronomie⁴... Néanmoins, cette expérience peut s'avérer décevante, tout comme le révèle A. Begag qui déclare que ce voyage se réalise « pour enfin fouler une terre si proche et si lointaine à la fois, pour rencontrer les autres membres de la famille, pour des raisons déterminées de l'extérieur, mais toujours avec l'espoir profond de pouvoir s'y adapter. Un espoir qui sera pourtant déçu » (1986 : 123). En effet, il s'agit d'un voyage vers ce qui a été mythifié par les parents, à travers les bribes d'histoires où la nostalgie et le mal de vivre à l'étranger dépeint une patrie idéalisée : « Le retour au pays est synonyme de ressourcement, de régénération et de rédemption de toutes les souillures. [...] Il correspond au besoin de retrouver l'Eden, la terre promise, la pureté, l'engloutissement dans un monde idéalisé [...] » (Oktapoda, 2008 : 99).

Le traumatisme de l'exil n'est pas immédiat, il se décèle *a posteriori*, lorsque l'exilé se rend compte de la fracture qui s'opère en lui : « Fermer les yeux sur une rive, les ouvrir sur une autre. Le choc vient plus tard. Beaucoup plus tard... » (LRI : 102). L'héroïne examine la crise d'identité qu'elle traverse et désire ardemment trouver une solution à ce problème insoluble. Harcelée par des questions lancinantes qui demeurent sans réponses, elle en devient même insomniaque : « Des ombres dansent une folle farandole. Prisonnière des ombres, je ne peux échapper à

l'araignée. Elle me somme de trouver le secret des nuits blanches qui m'empêchent de jouir pleinement de l'obscurité. » (LRI : 98). Elle est envahie par un sentiment d'accablement dont elle n'arrive pas à identifier l'origine ; habitée par des antagonismes qui sont le fruit de la perte d'identité, elle se dit « pleine de contradictions. » (LRI : 61).

L'écriture migrante est consubstantielle à la problématique de l'identité et de l'origine : elle fait ressurgir de l'intérieur le processus d'acculturation et d'adaptation à une vision différente du monde. En ce sens, les écrivains marocains entretiennent généralement des liens alambiqués et exigus avec la terre de leurs ancêtres (et ce, d'autant plus s'il s'agit de femmes) puisqu'elle est leur point de référence culturelle par excellence, et la matière principale de leur inconscient :

Pour tous les écrivains déracinés, l'expérience individuelle de la nostalgie du pays perdu les conduit à une œuvre littéraire faisant fonction de catalyseur et mettant à nu les codes littéraires. [...] Dans ce contexte, cette littérature naît d'un traumatisme identitaire. Mais à partir du moment où le traumatisme se fait écriture, le moi s'en dégage (Oktapoda, 2008 : 95-96).

La question scabreuse de l'identité est récurrente dans les romans de Leïla Houari : nous pouvons le constater dès son premier ouvrage *Zeïda de nulle part* (1985), au titre fort révélateur, dans lequel la prosatrice est hantée par la quête inébranlable d'une identité stable, une reconnaissance du groupe et une collectivité naufragée dans « l'entre-deux ». *Les rives identitaires* reproduisent la construction complexe de l'identité migrante, dans laquelle cohabitent deux cultures parfois conflictuelles :

*L'Orient et l'Occident se présentent à notre perception comme les conséquences du développement pluriséculaire de ces causes. Certains spécialistes des cultures préfèrent regarder ces phénomènes comme originels, indépendants et historiquement isolés les uns des autres. On trouvera ainsi des arguments allant dans un sens ou dans le sens contraire*⁵. (Suleïmenov, 2005 : 3).

Notons que cette recherche d'identité est une caractéristique qui se retrouve chez de nombreux écrivains *beurs*. Citons notamment Yamina Benguigui avec *Inch 'Allah Dimanche* (2001) : dans ce cas, Zouina, la protagoniste, est tiraillée entre l'Algérie et la France. Mentionnons également A. Begag : « Il y avait une frontière entre ces deux mondes et j'ai appris à jouer sur les deux registres. À l'école des Français, j'étais un petit Français et au bidonville des Arabes, j'étais un petit Arabe. Je ne voulais pas qu'on puisse me percevoir comme différent... » (1986 : 87). Le problème qui se pose pour lui est donc le suivant : s'intégrer dans la société française, sans pour autant perdre ses origines. « L'identité *beure* s'oppose soit

à l'identité centrale française, soit à l'identité de la génération de l'immigration maghrébine » (Laronde, 1993 : 43), d'où une situation inextricable qui se caractérise par un phénomène de double exclusion : pas assez français pour les Français de souche et pas assez Arabes par rapport à leurs parents, cette génération *beure* est donc apatride, par définition. I. Yetiv en vient même à comparer l'exilé à un convalescent :

Comme le malade, l'homme en proie à la crise d'identité lutte farouchement, guidé et soutenu par le même instinct de conservation. Il triomphe, il recouvre sa santé et son identité et sort de ce combat, immunisé et enrichi ; s'il échoue, il disparaît ; le malade meurt et l'homme marginal, le cheval entre deux cultures, l'hybride culturel, perd totalement son identité, n'ayant pas réussi à concilier les deux parties de son être meurtri qui se sont rageusement disputé son allégeance. Il ne sera ni l'un ni l'autre ; il n'appartiendra plus à rien. Il pourra désormais recouvrer sa paix intérieure dans le calme et le repos qu'engendre la désillusion comme le mort pénètre la sérénité éternelle. L'aliénation est donc ce phénomène statique qui conclut la crise d'identité. (1989 : 80-81).

Dans le roman, le *je* de la protagoniste formule un discours qui se cristallise dans un croisement culturel et témoigne de l'impossibilité d'établir une cohérence dans un désordre identitaire. Leïla Houari n'élué par sa volonté de greffer le *je* dans le récit. De fait, la narratrice devient indépendante et acquiert le statut de messagère, portant dans sa configuration l'univers psychologique et subjectif de l'auteure. Encore une fois, la littérature propose une approximation, certes fictionnelle, mais architecturée à partir de témoignages véridiques, de l'expérience communautaire stigmatisée par l'immigration et ses conséquences sur la vision du monde. Dans ce contexte, l'écriture est perçue comme un catalyseur d'émotions qui déclenche le rêve et le besoin de se libérer par la prise de parole. La complexité du malaise identitaire de la narratrice témoigne du rapport intime entre les tensions liées à l'hybridité identitaire et le besoin de cette écriture cathartique qui renforce l'idée de la *souffrance*, dans le processus scriptural :

La souffrance fait partie de ces domaines d'expérience où il est trompeur de se représenter séparément le vécu corporel et le vécu psychique, quel que soit celui que la personne met en avant dans sa plainte et sa demande d'aide. Le mot douleur fait référence en priorité au corporel : c'est une sensation pénible ressentie dans une partie du corps, mais c'est aussi un sentiment pénible et on parle alors de douleur morale. Le mot souffrance est d'emblée plus large : le Larousse le définit comme une douleur physique ou morale. Ces deux dimensions, ou ces deux aspects du mal-être sont intimement mêlés (Gilloots, 2006 : 23).

4. Une critique acerbe de la condition féminine dans la société arabo-musulmane

Leïla Houari est doublement violentée par l'exil et par sa condition de femme écrivain. Ainsi, la structure du roman, vectrice de sens, est le miroir qui reflète son désaxement face à un monde très compliqué à cerner. Les reconstructions fictionnelles ou les introspections sur la situation des femmes concourent à ériger le panorama complexe de la condition des femmes migrantes telles que Leïla Houari ou Nina Bouraoui, pour ne citer que deux exemples représentatifs :

Les romans de Nina Bouraoui reflètent d'une manière ou d'une autre le statut de la femme dans un pays musulman, ses douleurs et ses peurs, le mépris souffert et le poids de la tradition. [...] Cette réalité nous est transmise à travers une forte subjectivité qui regarde depuis l'autre rive, l'Occident, ce qui implique une vision occidentale : celle d'une femme moderne et libre qui veut remuer les consciences et être la voix de celles qui n'en ont pas⁶. (Serrano Mañes, 2005 : 126-127).

Dans *Les rives identitaires*, la condition féminine permet la reconstruction de soi par le truchement de l'écriture ; soit pour évoquer les points communs des réalités traumatisantes, soit pour aborder le destin tragique des femmes et tout ce qui approfondit leur souffrance en tant qu'immigrée. Leïla Houari vise à récuser la position privilégiée des hommes et inspire ainsi à restituer le droit des femmes, en refusant ardemment toute ingérence de la part de la gent masculine. La question de l'égalité des sexes est transcendante dans le roman. Les filles sont désavantagées en tant que femmes ; cela provoque une contestation affective chez la narratrice, révoltée par les contraintes culturelles de sa communauté de naissance ; elle revendique son droit fondamental à disposer de sa liberté d'action et de choix. L'éducation apparaît alors comme un point essentiel qui révèle l'engagement de la prosatrice dans la dénonciation des inégalités :

Les écrivaines africaines d'expression française [...] ont contribué à dimensionner, considérablement, non seulement l'horizon de la parole, mais aussi à privilégier une série de thèmes souvent oubliés : la sexualité « bridées » et le rôle « normalisé » de la femme, les relations familiales [...] les désastres d'une éducation sexiste qui comporte, fréquemment des actions dégradantes, et le radicalisme religieux et ses conséquences extrêmement négatives pour le statut de la femme africaine⁷ (Gastón Elduayen, 2005 : 46).

Dans le roman, les personnages féminins démontrent un fort attachement à leur entourage, tout en déployant des efforts considérables pour obtenir une place au sein de la famille et notamment dans les relations homme-femme. L'auteure aborde le thème de l'éducation et reproche à sa mère les différences flagrantes

de traitement entre ses enfants : « Et eux, pourquoi les as-tu élevés comme des princes ? [...] tu t'échinais à exaucer leurs moindres caprices ; alors que nous, les filles, nous devons nous débrouiller. Pourquoi ? » (LRI : 24). D'ailleurs, la mère, engluée inconsciemment dans une sphère désuète, est souvent critiquée par la narratrice ; elle reconnaît pourtant son erreur et déclare : « J'ai été élevée ainsi... Je me rends bien compte que tout est différent aujourd'hui », prétexte-t-elle, chagrinée (LRI : 24).

La précarité des femmes se perçoit à travers l'âme meurtrie de la mère, ce qui sert d'élan à sa fille pour revendiquer et réagir aux injustices : « Contradictions, Oppositions, Confrontations, Mots. Vie. Et puis ? Elle se voit. Cette autre à l'intérieur. Complexe. Miroir aux mille visages. » (LRI : 93). Simmel déclare que ces femmes, comme Leïla Houari, se situent à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de leurs groupes de référence : cette position d' « étrangères » (1964 : 20) leur est propice pour assimiler que ces différences engendrent, chez elles, des questions existentielles qui marque au fer rouge leur essence. Leur condition d'immigrées leur permet d'avoir un certain recul pour mieux analyser les multiples divergences par rapport à leur religion, leur culture, voire même remettre en cause leur éducation qui a contribué à travestir de multiples discriminations. D'ailleurs, Leïla Houari fait preuve d'une sensibilité exacerbée envers toutes sortes d'injustices, inégalités, discriminations sexuelles, religieuses, sociales... En général, les personnages féminins récusent, sans appel, les valeurs fondées sur le patriarcat qui abolissent toute forme de reconnaissance envers la femme. La protagoniste analyse les obstacles et les facteurs favorables à l'interaction avec son environnement sociétal : la famille, la communauté d'origine et la société dans son ensemble.

Dans les sociétés arabo-musulmanes, les femmes n'ont pas le droit de choisir leur propre vie : elles passent de la tutelle du père à celle du mari et sont donc vouées au silence : « [...] mon seul horizon sur terre a été les murs de la cuisine », maugrée la mère (LRI : 20).

La femme reste le propre de l'homme et de la société. Elle n'a pas le droit de choisir son "prince charmant". [...] Le Code de la famille, quant à lui, appuyé par la religion, officialise leur infériorité [des femmes] par rapport à l'homme et leur dénie le droit de jouir de droits civiques élémentaires. Il égalise, entre autres, la polygamie, le devoir d'obéissance au mari et la répudiation par ce dernier ainsi que l'inégalité face à l'héritage et à l'adoption des enfants en cas de divorce (Skayem, 2013 : 30).

En d'autres termes, elles sont soumises à la volonté de l'homme et toute désobéissance est considérée *haram*⁸. La mère de la protagoniste est le prototype

même de femme qui a enduré toutes sortes d'humiliations et de brimades de la part de son mari : « Je voulais apprendre. Je ne voulais pas de mari, pas d'enfant. Je n'ai pas eu le choix, ma mère était veuve et ne pouvait subvenir aux besoins de toute une famille. J'ai dû accepter cet homme. » (LRI : 18). L'adjectif démonstratif *cet* indique la résignation de la mère et l'ampleur du détachement envers son mari. De manière spécifique, la narratrice remet en question les restrictions dans le choix du mari, l'imposition de la communauté en ce qui concerne le projet de vie des femmes et les limitations qui conditionnent fortement la gestion de leur avenir. Dans ce contexte, nous pouvons déduire que les relations intimes entre hommes et femmes ne correspondent généralement pas à la conception occidentale de l'*amour* et du consentement mutuel, loin s'en faut ; le *Mektoub*⁹ est la base qui unit les personnes, dans le bien et le mal.

Pour la génération des femmes ayant émigré, l'exil entraîne également la solitude, la disparition des espaces de solidarité féminine spécifiques au pays natal comme les terrasses, les patios ou le *hamam*. Au Maroc, elles se réunissent quotidiennement et se font des confidences : « Je me souviens que dans le patio, sous les orangers de la maison où nous habitons, elle [la tante] palabrait longuement avec ses voisines. Souvent, cela tournait autour des hommes et du sexe. L'heure des pluches était la plus propice pour leurs discussions toujours très imagées. Que de rires, que de rires ! » (LRI : 105-106). Ce cocon protecteur disparaît dans le pays d'accueil : la femme se voit dès lors livrée à elle-même, et peut difficilement trouver du réconfort. Cette solitude façonne des femmes déçues, vivant dans une double prison : femme et immigrée. Leïla Houari rend visible la réalité de cette double souffrance. Ces femmes deviennent des esclaves au service de leurs maris : « On nous apprend à garder nos maris, pas à les quitter... une femme sans homme n'existe pas, encore moins sans enfant », rappelle la mère (LRI : 25). À maintes reprises, la protagoniste narre le traitement que le père inflige à sa femme : « Tu restais quand même, il pouvait sortir des nuits entières, dépenser l'argent du mois, t'humilier, il t'a même empêchée de t'inscrire aux cours de français de l'association. » (LRI : 25). Nous pouvons donc voir un père bourreau, oppresseur et une mère vivant dans la précarité, toujours dans l'ombre de son mari :

Les femmes portent un lourd fardeau, je me demande même comment la terre ne s'est pas encore effondrée sous le poids de leurs larmes. Elles sont fautives aussi, car elles donnent de mauvaises habitudes à leurs proches, moi la première, mais tant qu'il y aura des femmes, les hommes tiendront debout. (LRI : 43).

La pression sociétale, qui a imposé à la mère un mariage forcé, est à l'origine des discriminations profondément ancrées dans la culture arabo-musulmane et ce, depuis la nuit des temps : la mère constate, éplorée : « Toute ma vie ça a été ça ! Il

m'a empêchée d'apprendre et en même temps il me reprochait de ne rien savoir... Ignorante, je n'étais finalement qu'une ignorante à ses yeux... » (LRI : 27). D'un autre côté, la narratrice culpabilise sa mère d'avoir été impassible et froide envers elle : « D'elle, je n'ai aucun souvenir de gestes d'amour. Elle n'a connu que lui. » (LRI : 17). La relation a donc une forte incidence sur la psyché de la narratrice. À ses yeux, sa mère est la responsable de perpétuer la souffrance des femmes : « Je lui en avais tant voulu », avoue-t-elle (LRI : 18). Le parcours initiatique de l'héroïne lui a permis de retracer la vie complexe de sa mère et de remémorer son existence malheureuse, ce qui a contribué à forger un caractère rude et froid à cette femme meurtrie. Et ce n'est qu'en réutilisant la métaphore de la rive, à l'excipit du roman et plus concrètement « sur les rives du Bosphore » (LRI : 121) que les deux femmes se réconcilient avec leur passé « Son visage est apaisé, ses yeux sont tout sourire », décrit la narratrice, en évoquant finalement sa mère (LRI : 121).

Conclusion

Le roman de Leïla Houari baigne dans la culture marocaine : comme nous venons de le voir, il représente une fenêtre ouverte sur l'intérieur des familles traditionnelles, sur les interactions quotidiennes et même sur leurs pensées les plus intimes. C'est un espace harmonieux du jeu combinatoire entre différents éléments issus de la tradition (la famille, les souvenirs d'enfance, la mère...) et de la modernité (l'Europe, la liberté...). La combinaison de ces éléments révèle le choix esthétique de l'auteure qui se re-construit une identité nouvelle au fil de ses expériences existentielles : elle s'interroge sur son héritage socio-culturel, sa filiation et sa condition de femme maghrébine. Son déracinement contribue à mettre en scène une quête inachevée d'un juste milieu entre les deux rives : « Cette Méditerranée métisse, et qui sait si bien mélanger l'un et l'autre pour donner naissance à un troisième, c'est cela la rupture qui recoud, la déconstruction qui construit. » (Stétié, 1997 : 220).

Ainsi, la littérature maghrébine francophone révèle la fracture entre le monde oriental et la culture occidentale. Ce déchirement se reflète tout particulièrement dans les œuvres écrites par les femmes, dans lesquelles on trouve un dénominateur commun : elles sont confrontées non seulement à la recherche d'une identité migrante, mais aussi à leur condition de femme arabo-musulmane soumise à la volonté de leur père, frère et époux. Dans cette optique, Leïla Houari est un exemple représentatif de ces femmes battantes et « insoumises » : elle plaide en faveur des femmes, de leurs droits et dénonce les inégalités persistantes. Elle désire ardemment que ses homologues restées au pays puissent enfin se libérer des bâillons et menottes que la société arabo-musulmane leur impose. Ainsi, *Les*

rives identitaires narrent avec authenticité et franchise les contraintes sociales auxquelles les femmes sont soumises et qui les empêchent encore, en plein XXI^e siècle, de s'affranchir de l'oppression masculine. De cette manière, elle revendique le droit au bonheur de ces femmes aliénées : le droit d'exister par elles-mêmes, de choisir, d'aimer, de s'épanouir, en un mot : de vivre. Finalement, nous voulons mettre le point d'orgue à cet article en citant les lignes suivantes, particulièrement évocatrices :

C'est ainsi qu'au moyen de l'écriture, ces femmes, devenues les porte-parole de leurs sœurs musulmanes, franchissent par la parole écrite toutes les frontières en déployant une dynamique scripturale particulière due à leur situation d'exilées. C'est dans cette dynamique, et à travers elle, qu'elles inscrivent leur identité, fragilisée par l'absence, mais renforcée en même temps par le courage que leur confère leur résistance. Et grâce à leur éternelle recherche d'une reconstruction identitaire, indissolublement liée à l'écriture et à la filiation culturelle, elles deviennent les déléguées de toutes celles qui font partie de la résistance intérieure, [...] - de toutes celles qui attendent le moment où l'union féminine leur accordera la liberté. (Serrano Mañes, 2010 : 195-196).

Bibliographie

- Begag, A. 1986. *Gone du Chaâba*. Paris : Seuil.
- Doubrovsky, S. 1977. *Fils*. Paris : Galilée.
- Furetière, A. 1690. *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots français*, T.III. La Haye et Rotterdam : Arnout et Reinier Leers.
- Gastón Elduayen, L. 2005. *Mujer, sociedad y translación estética*. In: *La lucha de la mujer en la escritura francófona africana*. Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Gilloots, E. 2006. « Souffrance et douleur ». *Gestalt*, n°30 (1), p. 23-32. <https://doi.org/10.3917/gest.030.0023> [consulté le 1/10/2020].
- Houari, L. 2011. *Les rives identitaires*. Paris : L'Harmattan.
- Karr, Al. 1840. *Sous les tilleuls*, vol. 2. Paris : Delloye Éditeur.
- Laronde, M. 1993. *Autour du roman beur : Immigration et Identité*. Paris : L'Harmattan.
- Lejeune, Ph. 1975. *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Naboulsi Iskandarani, N. 2013. *Langue française et symbiose de la créativité dans les deux rives de la Méditerranée*. In : *L'écrivain moyen-oriental face à ses mythes*. Paris : L'Harmattan.
- Oktapoda, E. 2008. « *Zeida de nulle part* ou l'entre-deux-cœurs de Leïla Houari ». *Voix/voies méditerranéennes*, n° 4, p. 87-103.
- Serrano Mañes, M. 2005. *Feminidad e identidad fracturada: la escritura como liberación*. In: *La lucha de la mujer en la escritura francófona africana*, Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Simmel, G. 1964. *Conflict and the web of group affiliations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Serrano Mañes, M. 2010. « Écrire/inscrire l'identité : écrivaines algériennes entre frontières », *Expressions maghrébines*, vol. 9, n°1, p. 179-197.

Skayem, H. 2013. Libérée par le Verbe. Conceptualisation de la femme dans des Récits roses et Récits bleus. In : *L'écrivain moyen-oriental face à ses mythes*. Paris : L'Harmattan.

Stétié, S. 1997. *Hermès défenestré*. Paris : Corti.

Suleimenov, O. (2005). « Des frontières culturelles existent-elles entre Orient et Occident ? ». *Diogène*, n° 210 (2), p. 3-12. <https://doi.org/10.3917/dio.210.0003> [consulté le 7/10/2020].

Thibeault-Bérubé, A. 2010. Mobilité immobile : l'expérience exilique dans *Le Champ dans la mer* de Ying Chen. In : *Femmes et exils : formes et figures*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Yetiv, I. 1989. « Acculturation, aliénation et émancipation dans les œuvres d'Albert Memmi et de Cheikh Hamidou Kane ». *Présence Francophone*, n° 34, p. 73-89.

Notes

1. Ce terme est né au début des années 80 et aurait été créé en suivant la mode du verlan, autrement dit, en inversant l'ordre des syllabes du mot *arabe* : *a-ra-beu* donne *beu-ra-a*, puis *beur*.

2. <https://salledesprofs.org/le-marteau-pique-coeur-azouz-begag-comme-autofiction-et-medium-de-visibilite/> [consulté le 2/09/2020].

3. Par ailleurs, nous pouvons constater la présence de dialogues entre la narratrice et l'auteure : « tu parlais, je t'écoutais, j'aurais tellement voulu être comme toi, accepter les choses telles qu'elles sont, tu n'as pas été heureuse et un rien te fait sourire. J'ai honte de moi, à force de me révolter j'en arrive à ne plus savoir ce que je veux » (LRI : 38) qui permettent de situer le roman dans la sphère autofictionnelle.

4. Comme chaque année en juin, débute la grande opération d'accueil des Marocains résidant à l'étranger (MRE). Ils sont cinq millions à partir en vacances « au pays ».

https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/economie-africaine/marhaba-2019-marocains-de-l-etranger-bienvenue-chez-vous_3483439.html [consulté le 15/09/2020].

5. Le culte du ciel divinisé chez les Turco-Mongols, avant l'influence des religions étrangères (N.d.T.) <https://www.cairn.info/revue-diogene-2005-2-page-3.htm> [consulté le 10/09/2020].

6. Version originale de la citation :

Las novelas de Nina Bouraoui reflejan de uno u otro modo el estatus de la mujer en un país musulmán, sus dolores y sus miedos, el desprecio sufrido y el peso de la tradición. [...] Dicha realidad nos es transmitida escrituralmente a través de una fuerte subjetividad que mira desde la otra orilla, Occidente, lo que implica una visión occidental: la de una mujer moderna y libre que quiere remover las conciencias y ser la voz de las que no la tienen.

7. L'auteur précise, dans son article, qu'il entend par femmes *africaines* toutes les femmes du continent africain dans le sens géographique du terme, ce qui englobe bien entendu les femmes maghrébines.



Version originale de la citation :

Las escritoras africanas de expresión francesa [...] han contribuido a dimensionar, considerablemente, no solamente el horizonte de la palabra, sino también a privilegiar una serie de temas con frecuencia olvidados: la sexualidad "embridada" y el papel "normalizado" de la mujer, las relaciones de familia [...] los desastres de una educación sexista que comporta, frecuentemente, acciones degradantes, y radicalismo religioso y sus consecuencias extremadamente negativas para el status de la mujer africana [...].

8. Le mot *haram* désigne tout ce qui est interdit par la religion musulmane.

9. Le *mektoub* est littéralement traduit par ce qui est écrit : le destin.

Synergies Europe n° 15 / 2020

 Parcours
didactico-pédagogique :
Études universitaires
et outils actuels 



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Le français en tant que langue d'enseignement dans le cadre des politiques éducatives en Turquie

Ebru Eren

Département de Science politique et des Relations internationales,
Université Yeditepe, Turquie
ebru.eren@yeditepe.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-3482-0504>

Reçu le 07-02-2020 / Évalué le 14-05-2020 / Accepté le 30-07-2020

Résumé

Le présent travail porte sur le choix de la langue d'enseignement dans le cadre des politiques éducatives en Turquie. Partant du constat que les départements interdisciplinaires dont la langue d'enseignement n'est pas le turc (étant la langue officielle du pays) sont modelés directement par les politiques éducatives, nous étudierons le cas d'un département francophone de Science politique et des Relations internationales dans lequel la majorité des cours devraient être dispensés en français. Cette étude nous permettra de déduire d'un côté, la place accordée au français au niveau de l'enseignement supérieur en Turquie et de l'autre côté, l'omniprésence de la langue maternelle en tant que « rôle facilitateur » dans l'appropriation d'un domaine interdisciplinaire. Telle est la dimension plurilingue et interculturelle de l'usage du français, influencée par les politiques éducatives en Turquie.

Mots-clés : politique éducative, langue d'enseignement, français, science politique, Turquie

French as language of instruction in the context of education policies in Turkey

Abstract

The present work focuses on the choice of language of instruction in the context of education policies in Turkey. Considering that the interdisciplinary departments whose language of instruction is not Turkish (official language of the country), are shaped directly by education policies, we will study the case of a French-speaking department of Political Science and International Relations in which the majority of courses should be given in French. This study will demonstrate that on the one hand, the place given to French at the level of higher education in Turkey and on the other hand, the omnipresence of mother tongue as a "facilitating role" in the appropriation of an interdisciplinary field. This is the plurilingual and intercultural dimension of the use of French, influenced by education policies in Turkey.

Keywords: education policy, language of instruction, French, political science, Turkey

Introduction

Les contextes d'enseignement sont des terrains naturels (Giné, 2003 : 18) qui nécessitent la prise en compte de leurs pratiques socioculturelles, en l'occurrence, en termes de politiques éducatives. Notons d'emblée que ces dernières renvoient aux principes politiques, aux philosophies de l'éducation, aux institutions de l'enseignement, aux cultures éducatives et aux pratiques de transmission des connaissances pour former les individus dans un contexte d'enseignement donné (Beacco et al., 2005 : 6). Comme étant une « question plus que jamais politique », par exemple, le choix de la langue d'enseignement (ou des langues d'enseignement) s'inscrit tout au centre des débats sur les politiques éducatives suivant les contextes d'enseignement (Akkari et al., 2015 : 41). Les finalités pour les langues d'enseignement contribuent au développement du plurilinguisme et de l'interculturalité, en assurant la cohésion sociale et le dialogue interculturel dans le contexte d'enseignement (Coste et al., 2007 : 52). Cependant, l'éducation plurilingue et interculturelle prend de diverses formes socioculturelles selon les contextes d'enseignement (Cavalli, M. et al., 2009 : 13), d'où l'intérêt de la problématique de recherche de notre travail.

S'interroger sur la langue d'enseignement dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle, revient à décrire la diversité des usages linguistiques dans le contexte d'enseignement (Coste, 2009 : 47). La problématique du choix de la langue d'enseignement pourrait avoir des effets sur les modalités de développement des programmes d'enseignement (finalités ou contenu) et de leur mise en œuvre (Beacco, J.-C., 2015 : 147). La langue d'enseignement joue donc un rôle prépondérant dans la détermination des modalités de transmission et d'acquisition des compétences disciplinaires (Vollmer, H. J., 2010 : 5), tout particulièrement dans le cadre d'un domaine interdisciplinaire (Beacco et al., 2010b : 7). Se pose la question du choix de la langue d'enseignement dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle, mais nuancée par des représentations socio-politiques (Castellotti, 2001 : 47). Quel est le poids de la langue maternelle (« langue premièrement acquise dans un milieu naturel ») ou langue étrangère (« langue apprise secondairement dans un contexte d'enseignement ») sur la langue d'enseignement (« moyen d'enseignement d'une discipline ») ?

Suivant les traits des contextes d'enseignement, les langues d'enseignement peuvent osciller entre la langue maternelle et la langue étrangère (voire la langue seconde selon le contexte donné). En effet, le choix de la langue d'enseignement ne repose que sur les politiques éducatives du contexte d'enseignement. Dans le cas où la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle des apprenants, il serait important de déterminer la place accordée à cette langue étrangère dans le

système éducatif et de développer des programmes d'enseignement adaptés aux politiques éducatives du contexte d'enseignement (Beacco, 2006 : 17). Ainsi, dans le présent travail, supposant que le choix de la langue d'enseignement répond à ces considérations politiques dans le système éducatif turc, nous nous interrogerons sur la place accordée au français au niveau de l'enseignement supérieur en Turquie et sur les programmes d'enseignement dans le cadre d'un département francophone de Science politique et des Relations internationales pour en déduire les politiques éducatives résultantes à ce niveau.

Le français et les politiques éducatives dans le contexte d'enseignement en Turquie

Le rapprochement de la Turquie avec les États-Unis, qui a débuté avec la doctrine Truman en 1947, a engendré non seulement la montée en puissance de l'anglais avec la fondation de multiples établissements secondaires/supérieurs et de centres culturels où l'enseignement des cours ne s'effectue qu'en anglais, mais aussi la crise de la langue française en Turquie. Les questions politiques depuis les années 1950, telles que l'adhésion du pays à l'Union européenne, la République turque de Chypre du Nord, les « Kurdes » et le « génocide arménien » ont mis en danger la francophonie, en reculant le français en deuxième place après l'anglais en Turquie (Aksoy, 2007 : 5). Néanmoins, les politiques éducatives turques favorisent l'enseignement du français en tant que langue d'enseignement ou bien en tant que langue étrangère en Turquie.

Malgré la dominance de l'anglais dans le système éducatif turc, il existe au niveau de l'enseignement secondaire, des lycées français (a), des lycées privés francophones où le français est la langue d'enseignement (b), des lycées privés turcs où le français est enseigné comme langue étrangère (c), un lycée public turc dont la langue d'enseignement est le français (d) et des lycées publics dits *Anadolu* proposant un enseignement du français langue étrangère (e). En voici quelques exemples d'établissements secondaires dans le cadre des politiques éducatives en Turquie (selon les données du MEB, Ministère de l'Éducation Nationale de Turquie) :

- (a) Lycée Pierre Loti et Lycée Charles de Gaulle ;
- (b) Lycée Notre Dame de Sion, Lycée Saint-Michel, Lycée Saint-Benoît, Lycée Saint-Joseph, Lycée Sainte-Pulchérie et Lycée *Tevfik Fikret* ;
- (c) Lycée *Türk Eğitim Derneği*, Lycée *Bahçeşehir*, etc. ;
- (d) Lycée *Galatasaray* ;
- (e) Lycée *Beşiktaş Anadolu*, Lycée *Beşiktaş Atatürk Anadolu*, Lycée *Kabataş Erkek*, Lycée de *Beyoğlu Anadolu*, Lycée *Pertevniyal*, Lycée *Vefa*, Lycée

Burak Bora Anadolu, Lycée technique et prof. *Profilo Anadolu*, Lycée *Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler*, Lycée d'Ankara, Lycée *Çankaya Anadolu*, Lycée *Yıldırım Beyazıt*, Lycée *Atatürk Anadolu*, Lycée *Bornova Anadolu* et Lycée *Buca Anadolu*.

Quant au niveau de l'enseignement supérieur, il existe une université publique turque francophone où le français est la langue d'enseignement (tout département, sauf le droit) (a), des universités publiques turques où le français est la langue d'enseignement d'un seul département (b), 13 départements de *Didactique du français langue étrangère* (c), 10 départements francophones de *Langue et de Littérature comparée* (d) et 7 départements francophones de *Traduction et d'Interprétation* (e). Citons des exemples d'établissements supérieurs dans le cadre des politiques éducatives en Turquie (selon les données du YÖK, Conseil Suprême de l'Enseignement Supérieur de Turquie) :

- (a) Université *Galatasaray* (départements francophones de Génie Informatique et Industriel, de Gestion, d'Economie, des Relations Internationales, de Philosophie, de Sociologie, de Mathématiques et de Communication, etc.) ;
- (b) Département francophone d'Administration publique à l'Université *Marmara* (Istanbul) et Département francophone de Science politique et des Relations internationales à l'Université *Yeditepe* (Istanbul) ;
- (c) Université d'Istanbul, Université *Hacettepe* (Ankara), Université *Marmara* (Istanbul), Université *Dokuz Eylül* (Izmir), etc. ;
- (d) Université *Galatasaray*, Université d'Istanbul, etc. ;
- (e) Université *Hacettepe* (Ankara), Université *Yıldız Teknik* (Istanbul), etc.

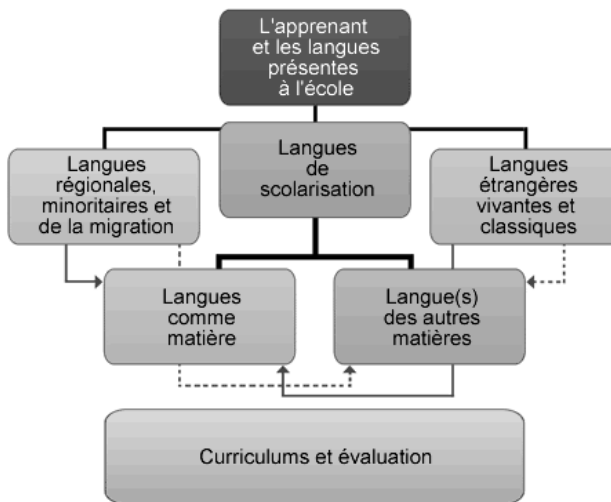
Tel que nous pouvons le remarquer ci-dessus, les langues d'enseignement recouvrent deux dimensions principales (Coste, D. et. al., 2009 : 7) : les « langues qui sont enseignées comme discipline » (le français langue étrangère, la littérature, la linguistique, la traduction, l'interprétation, etc.) et les « langues qui sont employées pour l'enseignement d'autres disciplines » (la gestion, l'économie, la philosophie, la sociologie, les mathématiques, la communication, la science politique, les relations internationales, etc.). Ainsi, considérant que les départements dont la langue d'enseignement est le français, sont face à l'omniprésence de la langue maternelle dans le système éducatif turc, nous avons choisi d'analyser le cas du département francophone de Science politique et des Relations internationales de l'Université *Yeditepe*, ayant la particularité d'être le seul département francophone au sein des universités privées turques dont la langue d'enseignement est l'anglais (ou rarement le turc). Il est opportun de préciser qu'un département anglophone de Science politique et des Relations internationales existe dans la même université, mais le cas du département francophone de Science politique

et des Relations internationales nous semble approprié à l'éducation plurilingue et interculturelle et en particulier, à *la promotion du français* qui se présente sous diverses formes à l'étranger.

« Analyse de contenu » des programmes d'enseignement en tant que méthodologie de recherche : quelles sont les langues d'enseignement ?

Notre corpus de recherche porte sur le programme d'enseignement (désormais « curriculum universitaire ») du département francophone de Science politique et des Relations internationales de l'Université *Yeditepe*¹. Le curriculum y est disponible en version française, anglaise et turque. Dans le présent travail, nous nous appuyons sur l'analyse de contenu, méthodologie de recherche qui vise la description systématique de notre corpus de recherche (Bardin, 2011 : 21). L'analyse et l'interprétation du contenu du curriculum universitaire, nous permettra la compréhension des traits sociopolitiques du contexte d'enseignement et donc du milieu francophone en Turquie. Par ailleurs, cette méthodologie de recherche sera justifiée par le schéma d'analyse sur les langues d'enseignement, lequel constitue aussi un point de repère pour la caractérisation des politiques éducatives à *travers les curriculums* en Turquie. Ci-dessous, se trouve le schéma dont il est question (Coste et al., 2007, 54) :

Schéma : « Langue(s) dans l'éducation et langue(s) pour éducation »



Au sein de la Faculté des Sciences économiques et administratives de l'Université *Yeditepe*, le département francophone de Science politique et des Relations

internationales est un département interdisciplinaire dans lequel de diverses disciplines sont dispensées dans diverses langues d'enseignement, d'où l'intérêt de notre corpus de recherche. La classification des disciplines de ce *département* selon les langues d'enseignement est d'une grande importance pour la caractérisation des politiques éducatives turques et en l'occurrence, d'un tel département interdisciplinaire dont la langue d'enseignement est supposée d'être unique. Car comme nous pouvons le constater dans le schéma ci-haut, les langues d'enseignement reposent non seulement sur la distinction entre les langues « *comme discipline* » et « *d'autres disciplines* », *mais* aussi sur l'ensemble des langues présentes dans le contexte d'enseignement. Ainsi, quelle est la place accordée au français en tant que langue d'enseignement dans le système éducatif turc ? Il est nécessaire de mettre l'accent sur la diversité des langues d'enseignement, orientée par les politiques éducatives en Turquie.

Analyse du corpus de recherche : langue(s) d'enseignement face aux politiques éducatives en Turquie

Pour ce faire, nous procédons ici à une analyse du corpus de recherche sur le curriculum universitaire du département francophone de Science politique et des Relations internationales. Notons que nous n'analyserons que les cours interdisciplinaires au niveau de la licence (et non pas de master), premier cycle de l'enseignement supérieur qui constitue le noyau dur des curriculums universitaires en Turquie. Un curriculum universitaire de licence permet de valider de 125 à 160 ECTS pendant quatre années d'études et pendant huit semestres dans le système éducatif en Turquie. En outre, un programme d'enseignement de master (master recherche appelé « avec mémoire » ou master professionnel appelé « sans mémoire » en turc) s'étale sur deux années d'études et s'inscrit dans la continuité de celui de la licence dans le système éducatif turc. Dans cette perspective, nous présenterons le curriculum universitaire par ordre semestriel :

	Première année de licence		Deuxième année de licence	
	1 ^{er} semestre	2 ^{ème} semestre	3 ^{ème} semestre	4 ^{ème} semestre
Le français comme langue d'enseignement	SPRI 101 Histoire des Relat. Int.	SPRI 102 Introduction aux Relations Int.	SPRI 207 Méthode des Relat. Int. III	SPRI 208 Méthode des Relat. Int. IV
	SPRI 107 Méthode des Relations Int. I	SPRI 106 Histoire Contemporaine	SPRI 233 Economie	SPRI 220 Système Politique Comparé

	Première année de licence		Deuxième année de licence	
	1 ^{er} semestre	2 ^{ème} semestre	3 ^{ème} semestre	4 ^{ème} semestre
Le français comme langue d'enseignement	SPRI 121 Introduction à la Science Politique	SPRI 108 Conférence de Méthode des Relations Int. II	SPRI 421 Méthodologie en Sciences sociales	SPRI 260 Sociologie Politique
	SPRI 161 Introduction à la Sociologie	SPRI 122 Histoire des Idées Politiques SPRI 162 Théories de Sociologie Contempo.	-	-
Le turc comme langue d'enseignement	HUM 103 Histoire des Civilisations	LAW 117 Droit constitutionnel turc	SPRI 221 Vie Politique turque	TKL 202 Langue turque II
	LAW 123 Introduction au Droit		TKL 201 Langue turque I	HTR 302 Principes d'Atatürk et Révo. turque II
	-	-	HTR 301 Principes d'Atatürk et Révo. turque I	
L'anglais comme langue d'enseignement	-	-	-	Cours facul- tatif hors du département I

Tableau 1 : Répartition des cours des premières et deuxièmes années de licence selon les langues d'enseignement

À partir des cours du premier semestre cités dans le tableau ci-dessus, nous pouvons avancer que le choix de la langue d'enseignement dans le curriculum universitaire du département francophone de Science politique et des Relations internationales, s'effectue en fonction de l'objet de l'étude et donc de la discipline à enseigner. Par exemple, les disciplines de « Science politique » (SPRI 121), des « Relations internationales » (SPRI 101) et de « Sociologie » (SPRI 161) sont dispensées directement en français. Par contre, les disciplines qui concernent le contexte socioculturel et sociojuridique de la Turquie, telles que la « Civilisation » (HUM 103) et le « Droit » (LAW 123) sont dispensées dans la langue d'enseignement des étudiants turcs. Les politiques éducatives créent ainsi un lien entre les langues d'enseignement et la culture.

Les cours du deuxième semestre sont déterminés dans la continuité de ceux du premier semestre. Les disciplines de « Science politique » (SPRI 122), des

« Relations internationales » (SPRI 102 et 108), de « Sociologie » (SPRI 162) et d'« Histoire » (SPRI 106) sont dispensées en français. Etant donné que ces dernières forment le noyau dur du département, la langue d'enseignement y est le français. Cependant, celle-ci est adaptée au contexte socioculturel de l'étude, tel qu'il est observable dans le cas du « Droit constitutionnel turc » (LAW 117) qui est dispensé en turc. Il est question de l'intégration des règles socioculturelles dans le curriculum universitaire.

Dans le cadre des cours du troisième semestre, il nous semble intéressant de constater que les cours qui forment le noyau dur du département, tels que la « Vie politique turque » (SPRI 221) et l'« Histoire de la Révolution turque » (HTR 301) sont dispensés cette fois-ci en turc. Car les politiques éducatives en Turquie sont définitives sur la question de la langue d'enseignement, dans le sens où les cours qui touchent au contexte socioculturel s'effectuent traditionnellement dans la langue maternelle des étudiants turcs. Par ailleurs, la « Langue turque » (TKL 201) est enseignée en tant que « discipline » et non pas « moyen d'enseignement ». Comme dans les semestres précédents, les disciplines des « Relations internationales » (SPRI 207), d'« Economie » (SPRI 233) et de « Méthodologie » (SPRI 421) sont enseignées en français en parallèle avec la langue d'enseignement du département.

Dans le cadre des cours du quatrième semestre, nous constatons que les cours du département francophone de Science politique et des Relations internationales diffèrent aussi selon la langue d'enseignement. Suivant les politiques éducatives en Turquie (les traces en sont visibles dans le tableau 1), les cours des « Relations internationales » (SPRI 208), de « Politique » (SPRI 220) et de « Sociologie » (SPRI 260) se déroulent en français, alors que ceux de « Langue turque » (TKL 201) et d'« Histoire de la Révolution turque » (HTR 302) se déroulent traditionnellement en turc, dans la langue maternelle des étudiants turcophones. En outre, nous remarquons qu'un cours facultatif est enseigné dans une autre langue que le français au quatrième semestre : il s'agit des cours qui sont dispensés hors du département et dans une autre langue étrangère (soit l'anglais ou bien d'autres).

	Troisième année de licence		Quatrième année de licence	
	5 ^{ème} semestre	6 ^{ème} semestre	7 ^{ème} semestre	8 ^{ème} semestre
Le français comme langue d'enseignement	SPRI 323 Politique Int.	SPRI 302 Organisations Int.	SPRI 471 Eco. Politique Int.	SPRI 492 Mémoire
	SPRI 341 Droit Int. Public	SPRI 304 Géopolitique du Monde Cont.	SPRI XXX Cours facultatif du départ. IV et V	SPRI XXX Cours facultatif du départ. VI

	Troisième année de licence		Quatrième année de licence	
	5 ^{ème} semestre	6 ^{ème} semestre	7 ^{ème} semestre	8 ^{ème} semestre
Le français comme langue d'enseignement	SPRI XXX Cours facultatif du départ. I	SPRI 306 Théories de Relations int.	-	-
	-	SPRI XXX Cours facultatif du départ. II et III		
Le turc comme langue d'enseignement	SPRI 301 Politique ext. de la Turquie	SPRI XXX Cours facultatif du départ. II et III	SPRI 494 Stage	SPRI 474 Etudes régionales
	SPRI XXX Cours facultatif du départ. I		SPRI XXX Cours facultatif du départ. IV et V	SPRI XXX Cours facultatif du départ. VI
L'anglais comme langue d'enseignement	Cours facultatif hors du départ. II et III	Cours facultatif hors du départ. IV	Cours facultatif hors du départ. V	Cours facultatif hors du départ. VI

Tableau 2 : Répartition des cours des troisièmes et quatrièmes années de licence selon les langues d'enseignement

Dans la même perspective des cours précédents (tableau 1), au cinquième semestre, les disciplines de « Politique » (SPRI 323) et de « Droit » (SPRI 341) qui concernent le contexte international sont dispensées en français, tandis que le cours intitulé « Politique extérieure de la Turquie » (SPRI 301) qui concerne le contexte socioculturel de la Turquie est dispensé en turc. Les cours facultatifs hors du département sont dispensés dans une autre langue étrangère que le français. Par ailleurs, les étudiants du département francophone de Science politique et des Relations internationales ont aussi la possibilité de choisir un cours facultatif du département, soit en français, soit en turc. Tout ceci contribue à l'éducation plurilingue et interculturelle par le fait que ce curriculum universitaire intègre de multiples langues d'enseignement suivant la discipline concernée.

Nous pouvons avancer que les langues d'enseignement combinent la théorie avec la pratique dans une perspective plurilingue et interculturelle. Par exemple, les cours facultatifs du département dont le focus est le contexte de la Turquie (« contexte socioculturel de l'étude »), tels que l'« Economie » de la Turquie, la « Politique » de la Turquie, la « Structure sociale » ou la « Culture politique » de la Turquie et les « Relations internationales » de la Turquie avec la Grèce,

la Russie, les pays du Caucase etc. sont dispensés en turc. Par contre, d'autres cours facultatifs, tels que la « Communication politique », la « Migration internationale », etc. sont dispensés en français en raison d'un contexte d'étude particulier. Tel est le lien entre les contextes de l'étude et les langues d'enseignement dans le cadre des politiques éducatives en Turquie.

Les cours du département francophone de Science politique et des Relations internationales ne présentent pas de particularités au sixième semestre (tableau 2). La répartition des cours s'effectue toujours selon les langues d'enseignement : soit la langue française pour les cours de « Relations internationales » (SPRI 302 et 306) et de « Politique » (SPRI 304), soit la langue turque pour les cours facultatifs du département qui touchent au contexte socioculturel, soit la langue anglaise (ou d'autres langues) pour des cours facultatifs hors du département. En parallèle avec les politiques éducatives du contexte turcophone, nous pouvons avancer que les disciplines et les langues d'enseignement sont en interaction continue dans le curriculum universitaire du département.

Au septième semestre, nous n'observons rien de particulier par rapport aux semestres précédents. Les cours facultatifs du département sont dispensés en français ou en turc, tandis que les cours facultatifs hors du département sont dispensés dans une autre langue étrangère que le français (l'anglais ou autre). Suivant les politiques éducatives du département francophone de Science politique et des Relations internationales, les cours qui forment le noyau dur du département sont dispensés toujours en français (SPRI 471 « Economie »). Notons que le cours de « Stage » a pour finalité de rédiger un rapport, mais avec la particularité d'être rédigé dans la maternelle des étudiants (d'où le turc en tant que langue d'enseignement).

Dans le cadre des cours du dernier semestre, (tableau 2), il est question des mêmes particularités que les semestres précédents. Ainsi, le curriculum universitaire du département francophone de Science politique et des Relations internationales couvre un large éventail de langues d'enseignement : le français, le turc ou d'autres langues vivantes (l'anglais le plus souvent). Les aspects socioculturels y sont évoqués suivant le contexte de l'étude. Bien que les cours du département soient enseignés pour la plupart en français, le contexte socioculturel de l'étude joue un rôle prépondérant dans le choix de la langue d'enseignement. Dans l'intention de justifier notre propos, citons l'exemple du cours d'« Etudes régionales » (SPRI 474) qui est dispensé en turc.

Conclusion

« La réflexion métalinguistique devient un élément constitutif d'une didactique du plurilinguisme. (...) La réflexivité, en tant qu'activité métalinguistique, a pour finalité l'objectivation des intuitions des apprenants sur les fonctionnements des langues (par ex. les jugements pour la langue première de l'apprenant) et leur mise en relation avec *d'autres langues*. *De telles activités où les apprenants ne sont pas uniquement destinataires d'informations, mais aussi acteurs de leur construction peuvent conduire à comparer les langues (les langues étrangères entre elles et avec la langue de scolarisation principale) et à mieux faire prendre conscience de la variabilité intrinsèque de tout système linguistique, des conditions qui commandent ces variations, au-delà des normes sociales (dont celles de l'École) qui les figent.* » (Beacco et al., 2010b : 17).

Dans le cadre des politiques éducatives en Turquie, nous nous sommes attachée à la problématique du choix de la langue d'enseignement dans l'appropriation d'un domaine interdisciplinaire, pour en déduire les politiques éducatives résultantes à ce niveau. Le présent travail a mis l'accent sur la nécessité de la prise en compte de la variabilité socioculturelle au niveau de l'enseignement supérieur et sur la diversité des répertoires linguistiques en Turquie. Ainsi, la présence d'un département de Science politique et des Relations internationales où la langue d'enseignement est le français justifie largement la place accordée au français au niveau de l'enseignement supérieur en Turquie et donc la promotion du français sous diverses formes à l'étranger. Notre corpus de recherche portant sur le curriculum universitaire du département en question, nous a montré l'importance du développement et de la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle en Turquie. Ce curriculum universitaire tend à contextualiser les pratiques de transmission et à valoriser l'éducation plurilingue et interculturelle par l'intermédiaire d'un large éventail de langues d'enseignement.

Même si la langue d'enseignement du département est le français (28 cours enseignés en français sur un total de 45), les politiques éducatives turques jouent un rôle majeur dans le choix de la langue d'enseignement et le turc devient un « moyen facilitateur » dans la transmission du curriculum universitaire (17 cours enseignés en turc sur un total de 45). Hérités des cultures éducatives qui ont façonné le contexte d'enseignement de la Turquie, les cours du département dont le focus est le contexte socioculturel de la Turquie, se déroulent dans la langue maternelle des étudiants turcophones. C'est ainsi que le curriculum du département francophone de Science politique et des Relations internationales évoque plusieurs notions socioculturelles en parallèle avec les politiques éducatives du pays et contribue notamment à l'ouverture à d'autres cultures éducatives par le biais

d'autres langues d'enseignement que le turc (soit le français le plus souvent ou voire l'anglais) dans le cas du présent travail.

Bibliographie

- Akkari A. Coste D., 2015. « Les langues d'enseignement entre politiques officielles et stratégies des acteurs », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°70, p. 41-52.
- Aksoy, E. 2007. « La francophonie en Turquie de l'Empire à nos jours », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 38-39, p. 1-7.
- Bardin, L. 2011. *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.
- Beacco, J.-C. 2015. « Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 70, p. 147-157.
- Beacco, J.-C. et. al., 2010a. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Beacco, J.-C. et. al., 2010b. *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Beacco, J.-C. 2006. « Un cadre pour les langues de scolarisation ? ». In : *Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe Conférence intergouvernementale. Rapport*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Beacco, J.-C. et. al., 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Cavalli, M. et. al., 2009. *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Coste, D., 2009. « La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle », *Babylonia*, n° 4, p. 45-49.
- Coste, D. et. al., 2009. *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Coste, D. et. al., 2007. *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ? Langues de l'Education*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Giné, M. C. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier LAL.
- Vollmer, H. J., 2010. *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences. Démarche et points de référence*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Note

1. Repris sur le site internet officiel : <https://iibf.yeditepe.edu.tr/tr/siyaset-bilimi-ve-uluslararasi-iliskiler-fr> [consulté 02 février 2020].



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Étude descriptive sur l'utilisation des documents authentiques en classe de français langue étrangère en Italie

Danut-Grigore Gavis

École doctorale CLI (Cognition, Langage, Interaction),
Laboratoire Structures formelles du langage (SFL),
Université de Paris 8 Vincennes-St-Denis, France
danut-grigore.gavis02@univ-paris8.fr

<https://orcid.org/0000-0003-0133-5905>

Reçu le 26-03-2020 / Évalué le 07-07-2020 / Accepté le 07-10-2020

Résumé

Le travail que nous allons présenter est une étude descriptive concernant l'utilisation des documents authentiques en classe de français langue étrangère (FLE), en Italie. La recherche a été menée moyennant un questionnaire conçu à cette fin, composé de cinq questions ouvertes et fermées. Le questionnaire a été construit avec le programme *google questionnaire form* et le lien vers le questionnaire a été transmis via mél et diffusé à travers les réseaux sociaux à plusieurs lecteurs d'université en Italie et plusieurs professeurs de français dans les lycées et collèges italiens. Notre recherche a eu comme finalité de déterminer si les documents authentiques sont utilisés ou non dans l'enseignement du FLE par ces spécialistes, recenser les typologies de documents utilisés ainsi qu'analyser les considérations des professeurs concernant l'efficacité des documents authentiques dans l'apprentissage du FLE.

Mots-clés : documents authentiques, typologies de documents authentiques, enseignement du FLE, apprentissage du FLE

Descriptive study on authentic documents in French as foreign language classrooms in Italy

Abstract

The research shown here is the result of a long reflection and study on the use of authentic documents in FLE classes, in Italy. The study is based on a questionnaire made up of five open-ended and multiple-choice questions and generated using a Google questionnaire program. The questionnaire was sent by email to French lecturers and high school teachers throughout Italy. The purpose of the research was to examine how FLE teachers exploit authentic documents during their classes and whether efficient use is made of such documents by students.

Keywords: authentic documents, types of authentic documents, teaching FLE, learning FLE

Introduction

La communication humaine est l'objet de nombreuses études ces siècles derniers et de nombreux spécialistes étudient ses effets, les typologies et les manières dont les humains communiquent. Selon Chomsky (Chomsky, Berwick, 2015) la communication ne serait pas la chose qui nous distingue des animaux mais ce seraient les mécanismes internes au cerveau qui nous permettraient de créer des liens interneuronaux. Sur le plan syntaxique, la récursivité du langage occupe une place fondamentale dont le résultat émerge, et c'est ce résultat qui distingue l'humain des animaux, selon le linguiste. On sait qu'une grande partie de la communication humaine est de nature verbale (textes oraux et/ou écrits) mais une autre partie existe, celle non-verbale, caractérisée par des gestes, des mimes, des émotions, etc. Compte tenu de ces postulats, nous pouvons considérer que la communication a un rôle crucial en classe de langue et les documents authentiques occupent une place importante parmi les outils qui rendent possible la communication. Dans l'optique d'analyse des documents de communication en classe de langue, Jukić et Bjelobrč (2011) ont étudié l'impact des documents authentiques dans une classe de langue italienne en Croatie. Leur but a été de comprendre la fréquence d'utilisation de ce type de documents, la nature des documents authentiques utilisés par les enseignants, la préférence chez les élèves entre des documents authentiques et des documents pédagogiques et leurs avis vis-à-vis de l'utilité des documents authentiques pour l'apprentissage de l'italien. Les résultats ont montré une utilisation très réduite des documents authentiques et une inadaptabilité aux exigences de la classe en ce qui concerne ceux qui ont été utilisés.

Notre recherche s'insère donc, dans cette direction, et au sens large, dans la lignée des recherches sur la communication humaine et elle vise à faire un état des lieux concernant les documents authentiques (écrits et oraux) utilisés dans l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) en Italie. Contrairement à nos collègues, nous interrogerons les enseignants et non pas les élèves. La recherche a également comme objectif de recenser les considérations des professionnels du FLE en Italie vis-à-vis de l'utilisation de ce genre de documents lors de l'enseignement du français. À notre connaissance, aucun chercheur n'a encore étudié, aujourd'hui, la manière dont ces documents sont exploités dans le contexte italien ; c'est pourquoi cette recherche est quelque peu novatrice. Ce qui nous permet d'apporter des pistes de recherche futures et d'améliorations dans ce domaine.

Dans un premier temps, nous donnons une définition de « document » pour pouvoir ensuite définir le document authentique. Nous avons aussi recensé les typologies de documents authentiques en nous aidant des recherches effectuées jusqu'ici. Dans un deuxième temps, nous avons analysé et commenté nos résultats ainsi que les considérations des participants vis-à-vis des documents authentiques.

1. Cadre théorique

Le terme « document » a été défini dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (désormais DDFLE) (sous la direction de Cuq, 2003 : 75) :

Conformément à son étymologie (latin documentum : leçon, exemple, qui sert à instruire), document désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. Longtemps cantonné au texte ou au dialogue (littéraire ou fabriqué), le matériel pédagogique s'est enrichi dans les années 1970 avec l'introduction des documents dits authentiques ; le terme document s'est alors imposé pour recouvrir la variété des supports.

Bien avant les années 1970-1980, les supports didactiques n'étaient pas toujours « fabriqués », mais livrés dans des versions originales : textes littéraires, poèmes, prières, scènes de pièces de théâtre, textes grammaticaux, ou encore paroles de chansons pour enfants avec leur partition, etc. Dans cette liste d'exemples, nous pourrions ajouter l'introduction, dans les manuels, de photographies en noir et blanc dans les années 50-60, montrant les curiosités et paysages touristiques de la France, en lien avec l'enseignement de la « civilisation » française (Mauger, 1955).

Le but du développement des manuels de français langue étrangère (désormais FLE) était de suivre une certaine progression pédagogique pour que les enseignants puissent structurer leur action pédagogique. Cette progression linéaire s'organisait autour de notions de grammaire ou de structures linguistiques à travers des échantillons de discours offrant aux apprenants une langue bien organisée. Toutefois, on s'est aperçu que cette langue était décontextualisée et était rendue en quelque sorte « artificielle ». L'approche communicative essaye de contourner ces obstacles en centrant les démarches pédagogiques sur l'apprenant et sur ses besoins et non plus sur la complexité du code linguistique. Sur la notion de « document », le DDFLE nous indique que :

Un document peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué ; il peut relever de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique. Mais, utilisé à des fins pédagogiques, il résulte d'un choix méthodologique qui lui assigne, dans la séquence didactique dans laquelle il est inséré, une place, une fonction (sensibilisation, structuration, entraînement, évaluation ou autoévaluation) ainsi que des objectifs généraux ou spécifiques de formation (compréhension / expression, écrit/oral, corpus pour appréhender le vocabulaire, la grammaire, la civilisation, etc.). » (p.75).

On voit donc que peu importe la nature du document que l'enseignant choisit, en didactique des langues, ce qui est très important est la fonction que le document prendra lors des séances pédagogiques au cours desquelles il sera exploité par l'enseignant. Il convient d'ajouter que plus les thématiques des documents seront diversifiées, plus l'apprentissage sera attractif et pourra attirer l'attention des apprenants en les faisant participer aux cours. Ainsi, les auteurs du *DDFLE* constatent que :

Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoin, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. (p. 29).

En matière de définitions, il faut remarquer que l'adjectif « authentique » était déjà défini avant les années 2000, dans *Le Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson, Coste, 1976). Il est vrai que le terme « document » n'y fait pas l'objet d'une entrée spécifique. On suppose alors qu'en 1976, l'adjectif « authentique » ou la notion d'authenticité des documents en didactique des langues attirait l'attention dans les discours par rapport au seul « document ». En effet, ledit dictionnaire fait entrer le terme « authentique » et en donne la définition suivante :

En didactique des langues, se dit de tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle (...) « Authentique » s'oppose à « fabriqué pour la classe » mais ne signifie pas nécessairement naturel ou spontané. L'accès progressif aux textes authentiques est un des objectifs du niveau 2 (p. 59).

Pour ce qui est de l'histoire du document authentique, celui-ci il a pris une place remarquable aux alentours des années 1980 en raison du développement de l'approche communicative. Ainsi, l'une des premières méthodes considérées comme étant « communicatives », la méthode *Archipel*, du *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (CREDIF) est sortie en 1982 (Unités 1 à 7). Elle intégrait, dans ses unités et cahiers d'exercices, des documents authentiques de nature publicitaire, cinématographique, artistique, littéraire.

À l'introduction de cette typologie de documents dans les méthodes de FLE, s'ajoute un changement qui aurait privilégié la transition. Il est question d'un changement qui touche le public : des travailleurs, des migrants ont eu besoin d'apprendre la langue telle qu'elle était utilisée dans la vie quotidienne,

l'enseignement a donc dû changer de méthodologie et s'adapter aux besoins spécifiques des apprenants et de la société dans laquelle ils vivaient. C'est dans ce contexte que les documents authentiques font leur apparition dans le champ de l'enseignement des langues vivantes. Ils viennent intégrer les supports pédagogiques déjà existants apportant une nouveauté considérable : étudier la langue dans des contextes d'utilisation bien précis. Le document authentique se présente comme un matériel qui n'est pas conçu à des fins pédagogiques et qui ne suit pas de critères linguistiques puisqu'il ne suit pas de progression pour structurer les actions pédagogiques. Le document authentique, en intégrant les composantes linguistique, socioculturelle, méthodologique, a comme objectif de contextualiser l'apprentissage d'une langue-culture étrangère.

Les auteurs du *DDFLE* donnent la définition suivante pour le « document authentique » :

La caractérisation d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. (p. 29).

Cette nouvelle typologie de documents, appelée « authentique », sert à représenter une « communication réelle » pour développer la compétence communicative des apprenants. De plus, les auteurs préconisent l'insertion de ce genre de document dans « le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent » (*ibidem*) et avec cela ils veulent dire que les documents authentiques doivent être choisis selon le public auquel l'enseignant à affaire (niveau, âge, centre d'intérêt des apprenants). Le document authentique sert à faire acquérir aux élèves les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre nécessaires pour l'apprentissage des langues vivantes. Holec (1990) a vanté l'importance des documents authentiques lors de l'éducation à l'apprentissage des étudiants. Selon lui, ce genre de documents est utile pour apprendre à l'apprenant à apprendre et pas seulement comme outils de transmission de connaissances langagières. Le fait que les documents authentiques soient contextualisés et qu'ils présentent la langue telle qu'elle est dans la vie quotidienne fournit aux élèves les éléments sociolinguistiques, langagiers et socioculturels nécessaires pour affronter les situations réelles de communication. Les documents authentiques ont l'avantage de présenter la langue avec toutes ses difficultés phonétiques, de registre, de code et de ne pas avoir subi de modifications qui pourraient éliminer ces traits socioculturels fondamentaux dans l'apprentissage d'une langue.

Dans son ouvrage *Enseigner une culture étrangère* (1986), Zarate reconnaît que l'introduction du document authentique en classe de langue motive l'apprenant qui se trouve confronté aux mêmes documents que le natif. Il suffit de penser aux migrants qui doivent lire des documents dont ils ne connaissent pas le contenu et le fait d'aborder ces documents en cours pourrait leur faciliter la tâche. L'auteure soutient que « les documents authentiques font entrer en trombe le réel dans la classe. Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d'une culture » (1986 :76). On voit bien que le substantif « trombe », qui forme la locution adverbiale, n'a pas été choisi par hasard. Si on analyse la sémantique du mot, dans la définition que donne le CNTRL, on trouve des adjectifs comme « brusquement », « soudainement », « à une très grande vitesse ». Ce qui veut dire que, pour l'époque, l'introduction de ce genre de documents dans la didactique des langues a été comme un orage dans un ciel serein, avec une connotation positive, bien sûr. L'intérêt est donc double : *d'un côté*, l'apprenant est confronté aux mêmes objets culturels et aux mêmes situations que les natifs et on a ainsi une valorisation de ses compétences langagières et de l'autre, les activités pédagogiques gagnent en crédibilité en intégrant et englobant des produits pas seulement scolaires. Porcher indique que « *les fameux documents authentiques sur lesquels se fonde une pédagogie ouverte et contemporaine, sont présents à foison. Les médias mettent en scène la langue de chaque jour, telle qu'elle est, et non pas une langue scolaire, aseptisée, préparée pour les besoins de la classe didactique.* » (Porcher, 1995 :75). Un vent nouveau a soufflé sur la didactique et les documents authentiques se révèlent des *éléments incontournables de la pédagogie et de la didactique des langues*.

Le *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues* (dorénavant CECRL), lui aussi, préconise l'utilisation des textes authentiques en classes de langue grâce à leur potentiel de permettre aux élèves de se confronter à des contextes réels de communication. En effet, pour l'enrichissement du vocabulaire, nous lisons qu'il faut « sélectionner des textes (authentiques) oraux et écrits et apprendre/enseigner sans restriction les mots qu'ils contiennent » (CECRL : 115), il en est de même pour la compétence grammaticale, améliorée de « manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques. » (CECRL : 116). Pour ce qui est de la production orale, le Cadre nous suggère une manière très pratique et simpliste, pensons-nous, c'est-à-dire « par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques. » (CECRL :117). Et pour finir, la compétence socioculturelle peut être développée « par l'exposition à une langue authentique utilisée de manière appropriée dans son cadre social. » (CECRL : 117).

2. Typologies de documents authentiques

Les nombreux sites internet fourmillent de documents authentiques accessibles à toute personne ayant la volonté d'apprendre une nouvelle langue. Mais pour ce qui est de l'apprentissage à l'aide des documents authentiques, les enseignants ont le rôle de diriger et former les élèves à une utilisation correcte de ces documents. Ce qui était déjà répété par Holec en 1995, « il faut leur apprendre à apprendre », donner les instruments aux apprenants pour savoir choisir et exploiter ce genre de documents hors de la salle de classe, afin d'enrichir leurs compétences et leurs connaissances langagières. Il existe de nombreuses typologies de documents authentiques qu'on pourrait utiliser en classe de langue. Les auteurs du DDFLE (2003 :75) proposent les types suivants de documents authentiques : « scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique ».

Comodi (1995 :7) fait une distinction entre documents authentiques pour les adultes et documents authentiques pour les enfants. À la première catégorie, à savoir les documents authentiques pour les adultes, sont associés les débats, les enregistrements audios, les transmissions télévisées, les textes littéraires, les conférences, les journaux, les enregistrements de conversations téléphoniques, etc. En revanche, font partie de la catégorie pour enfants les documents suivants : les fables, les contes, les photographies, les dialogues, les chansons, les transmissions radiophoniques et télévisées, etc. Cette catégorisation s'avère utile lorsqu'on doit enseigner à des publics différents, avec des exigences particulières.

Soulignons que l'utilisation de certains types de documents demande des compétences numériques appropriées pour mettre en œuvre l'enseignement désiré. Les documents authentiques et les TICE peuvent être combinés pour soutenir les besoins de l'enseignement-apprentissage des langues et pour une innovation dans ce champ.

3. Présentation de la recherche

3.1. Objectifs et hypothèses

Dans le cadre de notre recherche, nous avons soulevé les questions suivantes : les professeurs de français en Italie utilisent-ils les documents authentiques pour l'enseignement du FLE ? Quels genres de documents authentiques utilisent-ils d'habitude ? Quels sont leurs considérations sur l'efficacité des documents authentiques par rapport aux documents pédagogiques ?

3.2. Échantillon et procédure d'administration

Le questionnaire conçu pour cette recherche a été diffusé, sur le territoire italien, grâce aux réseaux sociaux, dans le but d'atteindre un grand nombre de professionnels opérant dans le domaine de l'enseignement du français. Le questionnaire a été élaboré à travers le système *google questionnaire form* et il est composé de cinq questions à réponse libre et à réponse au choix multiple. La première question était *Utilisez-vous les documents authentiques ?* la deuxième *Avec quelle fréquence utilisez-vous les documents authentiques ?* la troisième *Quels type de document authentiques utilisez-vous le plus souvent ?* la quatrième *Est-ce que vous notez une plus grande efficacité dans l'apprentissage (par rapport aux documents traditionnels) ?* et elle incluait une justification de leur réponse, la dernière demandait *À votre avis le document authentique est : inutile, parfois utile et nécessaire, indispensable et nous avons demandé aussi une justification.* 678 professionnels du FLE ont participé à l'enquête.

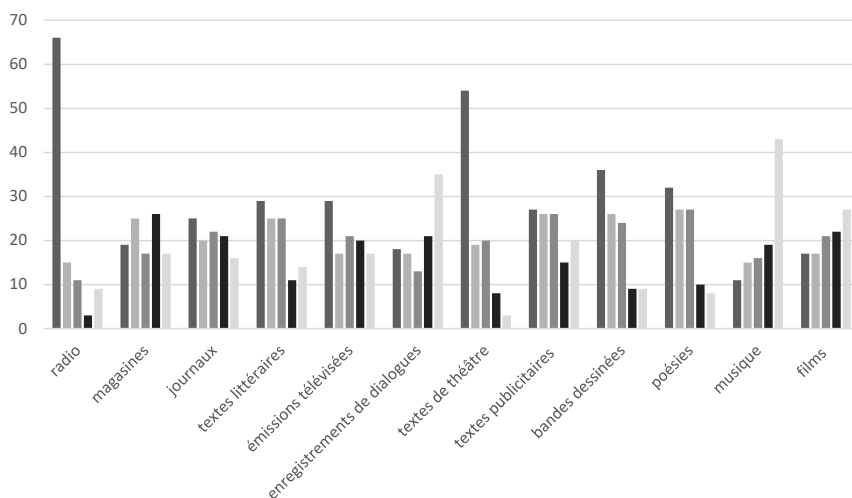
3.3. Analyse et discussion des résultats

La première question, comme nous l'avons dit, concernait l'utilisation ou non des documents authentiques en classe de langue. Les réponses nous montrent que la majorité des enseignants déclarent utiliser les documents authentiques dans leurs pratiques professionnelles. Seule une partie très réduite (1,2 %) d'entre eux dit ne pas s'en servir.

Dans ce qui suit, nous allons examiner la fréquence avec laquelle les enseignants se servent des documents authentiques.

Les réponses enregistrées à la question deux de notre questionnaire nous montrent que plus de la moitié des professeurs participant à cette enquête disent utiliser souvent les documents authentiques pour l'enseignement de la langue française. La différence entre ceux qui disent les utiliser toujours (22%) et ceux qui les utilisent rarement (18%) n'est pas trop grande mais les professionnels qui les utilisent assidûment dominant. Toutefois, il y a une grande partie d'entre eux qui dit les utiliser quelquefois (59%). Bien que le terme « quelquefois » ne soit pas très bien défini et qu'il pose des problèmes d'interprétation, il nous permet de situer (et de se situer eux-mêmes) les enseignants qui ont opté pour ce choix, à mi-chemin entre souvent et rarement.

Ensuite, les réponses à la question trois de l'enquête sont reportées dans le graphique (1) qui détaille les types de documents authentiques que les enseignants soutiennent utiliser et la fréquence avec laquelle ces documents sont employés pendant les cours.



Graphique 1. Types de documents authentiques et fréquence d'utilisation

Parmi les types de documents authentiques, nous avons proposé : radio, magazines, journaux, textes littéraires, émissions télévisées, enregistrements de dialogues, textes de théâtre, textes publicitaires, bandes dessinées, poésies, musique et films. Pour exprimer la fréquence, nous avons proposé d'indiquer de 1 à 5, 1 représentant le moins fréquent et 5 le plus fréquent, les documents les plus utilisés. Pour une meilleure interprétation, nous avons décidé d'assigner à chaque chiffre un adverbe de fréquence : 1- jamais, 2- presque jamais, 3- presque souvent, 4- souvent-, 5- toujours.

Analysant le graphique (1), l'item le moins cité est la radio. Elle est suivie par les textes de théâtre et les bandes dessinées, en dernière position la poésie. Les journaux, les textes littéraires, les émissions télévisées ainsi que les textes publicitaires restent, eux aussi, des documents authentiques marginaux dans les pratiques d'enseignement. Des documents comme les magazines, les journaux, les textes littéraires, les textes publicitaires, les bandes dessinées et les poésies oscillent entre le presque jamais et le presque souvent. La musique et les enregistrements sonores sont parmi les documents les plus utilisés par les enseignants du FLE. De plus, les films paraissent également être utilisés par une grande partie des enseignants.

Le graphique (2), se reportant à la question trois du questionnaire, montre le nombre de professeurs en relation à la fréquence d'utilisation pour chaque document authentique.

Types de documents / fréquence	1	2	3	4	5
la radio	66	15	11	3	9
les magazines	19	25	17	26	17
les journaux	25	20	22	21	16
les textes littéraires	29	17	21	20	17
les émissions télévisées	29	17	21	20	17
les enregistrements de conversations/dialogues	18	17	13	21	35
les textes de théâtre	54	19	20	8	3
les textes publicitaires	27	26	26	15	10
les bandes dessinées	36	26	24	9	9
les poésies	32	27	27	10	8
la musique	11	15	16	19	43
les films	17	17	21	22	27

Graphique 2. Nombre de professeurs et fréquence d'utilisation

D'après les réponses des informants, la musique et les enregistrements de conversations/dialogues sont les éléments authentiques les plus utilisés. Cependant, le graphique montre que nombreux sont les participants qui utilisent très peu la radio, les textes de théâtre et les bandes dessinées.

Nous allons analyser maintenant le niveau qualitatif exprimé par les informants vis-à-vis de l'utilisation des documents authentiques.

La question quatre du questionnaire proposait aux participants de s'exprimer sur l'efficacité ou non des documents authentiques par rapport aux documents traditionnels (p. ex. les documents de civilisation). Voyons de plus près leurs considérations. Dans la première partie de la question, les réponses nous permettent de soutenir que les participants croient qu'il y a une plus grande efficacité dans l'apprentissage du français si on utilise des documents authentiques au lieu de documents traditionnels. La deuxième partie de cette question était censée nous aider à mieux comprendre quels sont les effets perçus sur l'apprentissage après l'utilisation de ces types de documents.

Parmi les réponses les plus répandues, on trouve la motivation. Les informants semblent penser que les documents authentiques encouragent les apprenants à

aborder la langue et à s'en approprier. Le fait d'apporter le réel et le quotidien, deux ingrédients essentiels des documents authentiques, motive les élèves et les rend participatifs. En outre, les enseignants ont constaté une plus grande attractivité par rapport aux méthodes traditionnelles, puisque les documents authentiques transmettent un langage réel et qui n'a pas été modifié. L'un des participants s'est exprimé de cette manière : « Possibilité de se mesurer avec la langue authentique parlée en France et non plus filtrée par les manuels pédagogiques de FLE. ». En outre, les participants ont relevé que, lors de l'utilisation de documents authentiques, ces derniers sont de bons outils pour la transmission de la culture. Pour le dire avec leurs mots : « plus adapté à l'apprentissage aussi de la culture, le document authentique permet aux étudiants d'entrer en contact avec non seulement des contenus linguistiques mais aussi culturels, les enfants se sentent plus concernés et attirés par la culture et la langue, je note surtout une plus grande efficacité en ce qui concerne l'interculturel et l'acquisition de connaissances culturelles ».

La cinquième et dernière question portait sur un jugement critique de la part de l'enseignant à propos de la place qu'il faudrait accorder au document authentique lors des pratiques pédagogiques. Elle comportait deux parties. En ce qui concerne la première, d'après les réponses, il paraît que la plupart des enseignants considèrent les documents authentiques comme indispensables (79%) pour l'apprentissage du français et comme des outils pédagogiques dont on doit se servir pour les pratiques pédagogiques.

Dans la deuxième partie nous avons demandé une justification de la part de ceux qui ont répondu par *parfois utile et nécessaire* et *indispensable*. Parmi les motivations les plus répandues, nous avons constaté que les informants ont souligné le fait que les documents authentiques présentent la langue dans la réalité quotidienne, qu'ils sont vecteurs de transmission de la culture et des outils importants pour travailler la motivation, l'intérêt des apprenants et l'attraction de la langue. En revanche, ceux qui ont répondu par *inutile* n'ont pas fourni de justification à leur réponse.

Nous constatons que les répondants disent que les documents authentiques permettent de vrais bains culturels dans l'immense culture française. Certains participants à l'enquête les considèrent comme de très bons outils « pour leur faire découvrir des sources d'information prestigieuses, pour leur apprendre à s'en servir en autonomie, pour leur transmettre des références utiles à la construction d'un savoir linguistique et culturel dans leur L2 ».

4. Considérations générales sur les documents authentiques les moins utilisés

Cette étude nous a fait comprendre que les pratiques d'enseignement sont très différentes et que les enseignants choisissent les documents selon des objectifs d'apprentissage propres aux situations auxquelles ils ont affaire. Le choix d'un document plutôt que d'un autre est dicté aussi par la possibilité de repérer le document, le temps de repérage et les caractéristiques des apprenants, les thématiques du document doivent correspondre aux centres d'intérêt des apprenants pour les rendre participatifs.

La recherche a révélé une variété assez large de documents authentiques utilisés même si beaucoup restent très peu, voire quasiment non utilisés. C'est notamment le cas de la radio et des bandes dessinées. Nous nous sommes demandé pourquoi la radio n'est pas un outil plus exploité par les enseignants vu le fait que de nos jours, elle est très accessible et ne nécessite pas de grands équipements technologiques. Elle représente une source inépuisable de documents authentiques pour travailler la compréhension orale, la production orale ainsi que la production écrite. Pour développer la compétence orale, la radio est un excellent moyen d'exposer les apprenants à la diversité des accents du français et à une variété quasi infinie de document sonores authentiques, en fonction de la thématique étudiée. La radio devient un vrai remue-méninge autour des sons du quotidien d'autant plus que ce sont des conversations authentiques qui présentent toutes leurs difficultés liées à la langue. Non seulement l'accent peut être mis sur les registres de la langue française, mais aussi sur le vocabulaire spécifique de la presse, ce qui dans le cadre du FOS/FOU est très utile et intéressant. Pour ce qui est de la production écrite, les apprenants peuvent s'en servir de la radio pour écrire, par imitation, des poèmes, des publicités, des scénarios. Le passage de l'oral à l'écrit et vice versa contribue à l'amélioration de la compétence oratoire des apprenants. Étant donné l'immensité des thématiques dont peuvent traiter les émissions radio, ce document sonore authentique se révèle être un grand trésor pédagogique à exploiter par les professionnels du FLE. Il va de soi que la radio est un moyen de travailler la compétence socioculturelle étant donné sa transversalité ; on peut l'utiliser pour approfondir tant le vocabulaire que la prononciation. Il est possible d'inclure cet élément sonore authentique dans le projet de la pédagogie différenciée dans la mesure où elle permet à chaque apprenant de se présenter tout simplement ou de travailler des chroniques ambitieuses.

D'après les réponses obtenues, nous avons remarqué que les bandes dessinées, elles non plus, ne sont jamais ou presque jamais utilisées par les enseignants. Pourtant, elles sont des outils d'apprentissage intéressants vu leur langage courant, sans trop de tournures syntaxiques compliquées. À cela s'ajoute les différents

registres de langue qui sont fondamentaux et qui doivent trouver une place dans l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence du français.

À ce sujet, Tomescu soutient qu'« elle (la bande dessinée) aide les apprenants à améliorer leur compétence socio-culturelle, parce qu'elle fait ressortir des éléments de civilisation pertinents, des clichés fréquemment rencontrés dans le monde francophone » (2009 :78). En effet, les bandes dessinées transmettent des éléments culturels propres à chaque langue et des situations ainsi que des comportements qui relèvent de la culture d'un peuple. Sans compter que les bandes dessinées ont une fonction d'illustration pour « faciliter la compréhension des textes oraux et écrits, pour introduire ou revoir le vocabulaire, mais ils se prêtent à bien d'autres exploitations qui font appel à la créativité des apprenants » (Defays, 2003 : 264). Dans le contexte pluri sémiotique qu'est la classe, les bandes dessinées se révèlent être des moyens de communication et d'entrée en contact entre élèves et professeur. N'oublions pas que certains élèves en lisent déjà et les utiliser voudrait dire faire dialoguer des cultures, enrichir des connaissances mais aussi développer le sens critique. Les bandes dessinées peuvent être utilisées pour faciliter et développer tant la compétence orale qu'écrite. En effet, pour la première, Tomescu (2009) conseille des activités comme donner son avis, poser des questions, débattre, discuter réagir à des situations, justifier son choix, synthétiser, s'exprimer spontanément. Pour la production écrite, les bandes dessinées peuvent être utilisées pour jongler avec les mots, construire des phrases exclamatives, interrogatives, exploiter la grammaire, proposer aux élèves d'écrire des courtes bandes dessinées, etc. En intégrant supports écrit et visuel, la bande dessinée trouve facilement sa place lors des séances pédagogiques de FLE, aussi bien que pendant celles de FOU/FOS. De plus, on se rend vite compte que les bandes dessinées sont des documents authentiques exploitables à tous les niveaux du CECRL. Tout dépend des objectifs pédagogiques de l'enseignant et d'autres facteurs pris en considération en amont.

Il en va de même avec les enregistrements sonores et la musique qui sont, d'après les réponses données, très peu utilisés. Quoi qu'il en soit, radio comme enregistrements sonores sont des documents très faciles à exploiter et qui ne demandent pas trop d'équipements technologiques. Le plus souvent, les maisons d'édition proposent, avec le manuel, un CD qui comporte des enregistrements de dialogues de conversations entre natifs francophones. Pour ce qui est de la musique, la chaîne *youtube* fourmille de vidéos de musique francophone. Leur exploitation ne demande pas trop d'efforts de la part des enseignants. Les trois supports authentiques contribuent à l'amélioration de la prononciation et de la compréhension orale. La musique et les enregistrements sonores peuvent être de précieux déclencheurs d'une conversation autour d'une thématique présentée dans les documents.

En outre, nous avons constaté que les textes de théâtre sont rarement cités par les participants ce qui est indice de basse utilisation. Toutefois, nous pensons que l'organisation d'activités théâtrales pourrait stimuler la participation des élèves en cours. Celles-ci sont des moments qui stimulent l'imagination, le mouvement, l'émotion et l'interaction sociale entre apprenants afin de représenter une situation, une histoire, un personnage ou une action. L'importance attribuée à ces documents réside dans le fait qu'ils proposent la langue dans un contexte, ce qui est fortement préconisé par le CECRL. En plus, les activités théâtrales sont des opportunités pour travailler la prononciation, la prosodie, l'intonation, la gestuelle dans des situations concrètes mais tout en s'amusant. Pour ceux qui pensent que le théâtre est un art oratoire trop difficile à utiliser dans le cadre du FLE, Dautry (2016) soutient que « Déclencheur de parole, c'est le théâtre tel que les professeurs l'utilisent avec leurs élèves sous forme de jeux ou d'activités pédagogiques dans le cadre d'une classe de FLE, et principalement à des niveaux débutants du CECRL. » (2016 :79). Il s'agit en effet de faire en sorte que l'apprenant s'exprime à l'aide des gestes à des situations proposées et envisagées par l'enseignant. La prononciation, « les attitudes dans leur globalité expressive et significative » (Dautry, 2016 :85) sont des pratiques pédagogiques à travailler à tous les niveaux du CECRL : les activités théâtrales ne sauraient pas se limiter à certains niveaux, car l'exploitation d'un texte théâtral peut viser différentes compétences. D'un côté, le texte théâtral peut être utilisé pour donner des outils de maîtrise de l'expression orale d'une langue, et dans ce cas, ce serait la production orale des apprenants la cible du cours. D'un autre côté, l'accent pourrait être mis sur la portée du message, sa réception et sa restitution, et dans ce cas c'est la compétence orale qui est renforcée. La compétence oratoire sera ensuite réinvestie dans le domaine professionnel de chacun des apprenants et c'est dans le cadre du FOS ou FOU que cette pratique devient importante et intéressante pour le public d'élèves. Quels que soient les choix pédagogiques et les objectifs d'apprentissage, les textes théâtraux demeurent des documents authentiques très utiles dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Il reste à l'enseignant à organiser au mieux ses séquences pédagogiques et de proposer ces documents authentiques tout en tenant compte des besoins des apprenants et de la situation d'apprentissage ainsi que des difficultés que le texte théâtral comporte. Il est important de savoir choisir le texte selon le niveau des apprenants. À notre sens, un texte de Racine est d'une utilisation impossible à un niveau A1, étant donné son registre de langue trop élevé. Toutefois, des fables de La Fontaine sont exploitables même à des niveaux élémentaires de langue.

Pour ce qui est des réponses relatives à l'utilité des documents authentiques en classe de langue, il serait intéressant de comprendre pourquoi certains répondants

les considèrent seulement « parfois utiles et nécessaires ». Pourtant, on pourrait envisager le document authentique comme utile pour renforcer les méthodes d'enseignement des langues et comme nécessaire là où celles-ci n'arrivent pas à satisfaire les besoins des objectifs fixés en amont par les enseignants. Les documents authentiques sont de vrais éléments grâce auxquels les apprenants peuvent entrer en contact avec la culture française et la réalité française telle qu'elle est vécue par les francophones. Comme nous l'avons vu, intérêt, motivation, vocabulaire riche, intrigant, plus amusant, ludique, réel, améliore la compréhension orale sont quelques-unes des nombreuses réponses que les enseignants ont données pour ce qui est de l'efficacité de ces documents. Cette typologie de supports est utile à apprendre à l'apprenant à apprendre (Holec, 1990), c'est-à-dire à le guider vers l'apprentissage en autonomie, pour qu'il puisse savoir choisir ses ressources dont le but serait de satisfaire ses besoins éducatifs.

Conclusions

Grâce à cette recherche descriptive, nous avons pu observer les considérations d'un grand nombre de professionnels du FLE vis-à-vis des documents authentiques en classe pour l'apprentissage du français. Revenant aux questions que nous nous sommes posées au début, nous avons constaté que les professionnels du FLE en Italie utilisent les documents authentiques dans leurs pratiques pédagogiques. Par la suite, nous avons pu observer que certaines typologies de documents authentiques ne sont pas employées par les professionnels et qu'ils en privilégient d'autres. Nous avons remarqué que la plus grande partie des participants a confirmé la grande utilité de ces documents dans leurs pratiques pédagogiques.

Il est important de noter que le choix d'un document plutôt que d'un autre est dicté par la possibilité de repérer le document, le temps de repérage et les caractéristiques des apprenants, les thématiques du document doivent correspondre aux centres d'intérêt des apprenants pour les rendre participatifs.

La collaboration et la coordination institutionnelles ainsi que le partage des documents authentiques entre enseignants pourraient être des moyens efficaces pour réduire les temps de préparation. La création d'une base de données à laquelle les enseignants de l'institution peuvent accéder pourrait être une solution alternative. Confrontation, dialogues, échanges entre professeurs sont nécessaires pour améliorer leur façon d'enseigner et pour faire face aux nouvelles exigences de l'enseignement.

Nous prenons nos distances avec ceux qui considèrent les documents authentiques comme des obstacles pour l'enseignement des langues parce qu'ils requièrent des

compétences dont l'apprenant ne dispose pas ou parce que leur utilisation pourrait frustrer les élèves. Les documents authentiques sont des *stimuli* et doivent servir comme des approches de la vie de tous les jours, vécue par les natifs.

Le fait d'avoir reçu des réponses à notre questionnaire de la part d'acteurs opérant dans tous les secteurs de l'enseignement du FLE en Italie a permis d'obtenir une vision large de l'ensemble de l'action pédagogique impliquant l'usage de ce genre de documents pendant les cours de français. Cette recherche permet de prendre conscience des discours sur l'usage des documents authentiques, sur les effets que leur usage permet de développer et les améliorations que les professionnels du FLE peuvent apporter à leurs pratiques pédagogiques. Dans un deuxième temps, il faudrait analyser les raisons de la non-utilisation des documents authentiques de la part de certains enseignants et les pistes d'amélioration. Organiser une formation à l'utilisation des documents authentiques en classe de FLE serait un début important pour une large diffusion de leur emploi dans les pratiques pédagogiques.

Bibliographie

- Chomsky, N., Berwick, R.-C. 2015. *Why only us, Language and Evolution*. Cambridge : MIT Press.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Comodi, A. 1995. *Materiali autentici: selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera*. Perugia : Guerra Edizioni.
- Courtillon, J., Raillard, S.1992. *Archipel 1*. Paris : Didier, Crédif.
- Cuq, J.-P., (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.
- Dautry, R. 2016. « Le théâtre comme outil pédagogique : quelles pratiques ? ». In : *L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole, Le français dans le monde*, Recherches et applications, n° 60.
- Galisson, R., Coste, D. (Dir.)1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Hedaywa, J., Sourak, S. 2013. « Le rôle des documents authentiques dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère ». *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series*, vol. 35, n° 2.
- Holec H., 1990. « Des documents authentiques, pour quoi faire ? ». *Mélanges pédagogiques*. [En ligne]: <http://194.214.124.224/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf> [consulté le 20 mars 2020].
- Jukić, M.-A., Bjelobrk, M. 2011. « Materiali autentici nell'insegnamento dell'Italiano come lingua straniera ai croatofoni ». *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, n° 4, p. 77-93.
- Mauger, G. 1955. *Cours de langue et de civilisation françaises*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Puren, C. 2012. « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles ». *Les langues modernes*, p. 1-33. [En ligne] : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4686> [consulté le 20 mars 2020].

Puren, C. 2012 [1988]. *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE International.

Puren, C. 2013. « L'exploitation didactique des documents authentique en didactique des langues- cultures : trois grandes « logiques » différentes ». *Le documents, supports pour enseigner*, n° 508, CRAP-Cahiers pédagogiques, p. 19-20 (version longue p. 1-4).

Puren, C. 2014. « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle, une problématique didactique ». *Intercâmbio*, 2e série, vol.7, p. 21-38. [En ligne] : <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf> [consulté le 20 mars 2020].

Tomescu, A.-M. 2009. « La bd en classe de FLE ? Pourquoi pas ! ». *Studii și Cercetări Filologice*. Seria Limbi Străine Aplicate, n° 8, p. 78-82. [En ligne] : <http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2017/04/10-TOMESCU-Ana-Marina.pdf> [consulté le 20 mars 2020].

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Les rôles des participants à un projet télécollaboratif en français entre deux universités européennes

Justine Anne-Sophie Céline Martin

Faculté des Lettres, Département de philologie moderne,
Universidad de Castilla-la Mancha, Espagne

Justine.Martin@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0002-0384-6488>



Reçu le 15-02-2020 / Évalué le 18-05-2020 / Accepté le 25-07-2020

Résumé

Cet article présente le bilan d'une expérience de télécollaboration en français langue étrangère en contexte universitaire entre deux institutions européennes : L'Università Degli Studi di Bergamo (Italie) et l'Universidad de Castilla-La Mancha (Espagne). Nous souhaitons observer, à travers les interactions dans un forum de discussion, quels sont les différents rôles joués par les apprenants. Ensuite, nous analysons leurs retours afin de savoir s'il y a une corrélation entre nos observations et le ressenti des propres participants. Cela nous permettra aussi de savoir de quelle manière ils appréhendent la collaboration médiatisée par ordinateur et si de tels projets stimulent leur motivation et leur rapport à la langue française.

Mots-clés : télécollaboration, rôles, FLE, compétences

The participants' roles in a telecollaborative ELF project between two European universities

Abstract

This paper reports on the results of a telecollaboration experience in ELF between two European universities: the Università Degli Studi di Bergamo (Italy) and the Universidad de Castilla La Mancha (Spain). We analyze, through the interactions in a forum discussion, the roles played by learners. Then we look at whether there is a correlation between our observations and their feedback through a survey. This will also allow us to know how they understand computer-mediated collaboration and whether such projects stimulate their motivation and their relation to the French language.

Keywords: Telecollaboration, roles, ELF, skills

Introduction

Notre analyse se situe dans le domaine de l'apprentissage des langues médiées par ordinateur et cherche à observer, dans un premier temps, les rôles joués

par les participants à un projet de télécollaboration afin de voir s'il existe une corrélation entre ces observations et les ressentis exprimés dans une enquête, ou questionnaire de satisfaction. Le contexte est celui d'une activité d'écriture télécollaborative en français langue étrangère proposée à des étudiants de deux universités européennes, l'une italienne (Università Degli Studi di Bergamo) et l'autre espagnole (Universidad de Castilla-La Mancha). Après une revue de la notion d'écriture télécollaborative nous décrivons le projet télécollaboratif qui a donné lieu à cette étude. Nous analysons dans un premier temps les traces laissées par les participants dans les forums de discussion créés en vue de ce travail collaboratif. Nous comparons ensuite les données obtenues avec les retours que les participants ont faits dans le questionnaire soumis à l'issue de l'activité. Nous synthétisons et concluons enfin sur les éventuelles corrélations existantes entre les données recueillies et les ressentis des participants pour finalement mettre au jour les compétences transversales développées par ce type de projets collaboratifs médiés par ordinateur.

L'écriture télécollaborative

Selon O'Dowd et Ritter, « Le terme télécollaboration désigne l'usage d'outils de communication en ligne pour rapprocher des apprenants de langues de divers pays en vue de mener un projet commun » (2006 : 623), des interactions sociales, des débats, des dialogues et des « échanges interculturels ». Ce type de méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues « comprend un large spectre d'activités et exploite des outils de communication variés » (O'Dowd, Ritter, 2006 : 623). L'écriture collaborative est donc un processus qui engage un groupe d'apprenants ou participants travaillant autour d'un objectif commun. Elle inclut non seulement la réalisation du produit final mais aussi et surtout le travail entre les membres de l'équipe. Comme l'expliquent Desoutter et Martin (2018), ce projet télécollaboratif implique une communication synchrone ou asynchrone à distance de la part des participants. Selon le modèle de Flower et Hayes (1980), trois opérations récursives sont nécessaires dans tout processus d'écriture : une de planification, une autre de mise en texte, et enfin une révision. À ces trois opérations on peut ajouter, le cas échéant, celle d'édition, sur un blog par exemple (Desoutter, Martin, 2018).

La collaboration, à distance ou en présentiel, offre un cadre favorable au développement cognitif dans la mesure où elle permet la collecte d'informations individuelles et collectives et les échanges d'idées et d'informations utiles à la reconstruction des connaissances et au processus de création, tout cela dans le but de parvenir à l'élaboration d'une tâche collective (Bonnassies, 2006). L'activité d'écriture télécollaborative qui s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/

apprentissage d'une langue étrangère, avec des étudiants de langue maternelle différente, favorise l'acquisition dans la mesure où elle est basée sur l'interaction entre pairs (Dejean, 2004 ; Lamy 2001). Néanmoins, le groupe de participants doit négocier, coordonner et communiquer de manière itérative durant l'élaboration du projet et de la tâche finale, ce qui complexifie aussi la tâche. Pour Lowry, Nunamaker, Booker, Curtis et Lowry (2004), les différentes stratégies d'écriture, les rôles et la gestion des pouvoirs dans le groupe, les modalités de travail, la répartition des tâches, etc. prouvent la complexité de ce type d'activités qui sont, non seulement, intellectuelles, mais aussi sociales et procédurales. Ainsi, nous nous sommes ici attachée à observer les rôles joués par les différents membres du groupe.

Le projet d'écriture télécollaborative Real-Bergame

Ce projet d'écriture télécollaborative où les apprenants devaient réaliser un fait divers, implique deux universités européennes, l'une italienne, l'Università degli Studi di Bergamo (Bergame, Italie) et l'autre espagnole, l'Universidad de Castilla-La Mancha (Ciudad-Real, Espagne). Dans le cadre des deux universités, l'enseignement du français langue étrangère est d'un niveau B2+/C1 pour des étudiants inscrits en première année de Master de Langues et Littératures étrangères (ou 4^e année pour l'Espagne). Ce projet était basé sur le « fait divers », et son principal objectif était de favoriser les interactions en français et de développer la compétence d'écriture collaborative des étudiants. Dans un premier temps, nous proposons aux étudiants une base théorique pour l'analyse pour ensuite mettre en pratique leur connaissance lors de la réalisation d'un fait divers qui pourra finalement aussi leur donner l'occasion de faire appel à leur créativité.

Les résultats présentés et utilisés ici sont issus de l'expérience qui s'est déroulée sur une durée de deux mois au premier semestre 2017/18. Le travail s'est déroulé sur la plateforme Moodle de l'Université de Bergame. À l'issue de la phase de travail individuel en ligne où nous proposons des activités pour travailler sur la structure du genre journalistique, les étudiants ont été partagés en huit groupes de trois personnes (Espagnols et Italiens mélangés), chaque groupe devant alors travailler à la rédaction d'un fait divers devant respecter un certain nombre de contraintes de forme et de contenu. Pour les interactions, les participants devaient parler en français à travers un forum et avaient à leur disposition un document de collaboration de type Wiki pour la rédaction de leur texte. Tout au long du projet, un retour des corrections de la part des enseignantes était fait pour que les étudiants puissent publier leur fait divers définitif sur un blog afin que chacun puisse découvrir les textes réalisés par les autres groupes.

Démarche méthodologique

Les types d'interventions vise à mettre en évidence les rôles joués par les participants dans un même groupe et permet d'établir des comparaisons entre membres et entre groupes. Pour cela nous devons, dans un premier temps, observer la participation des membres des groupes et ensuite, nous devons analyser de plus près les interactions afin d'observer les différents rôles joués par les participants.

Il est possible d'observer les types d'interventions des participants à travers :

- Les traces d'activité dans les forums ;
- Les traces langagières relevant des interactions asynchrones dans les forums.

En ce qui concerne les rôles, une analyse plus minutieuse de ces interactions doit être réalisée. Dans leur article, Quentin et Condé (2017) rendent compte des différents types d'interventions privilégiés par les locuteurs les plus actifs du MOOC ltyPA 2. Pour cela, ils proposent une grille qui s'appuie sur des travaux de Sidir (2009), Abrami (1996) et Temperman (2013). Cette grille a permis d'analyser les 252 messages postés par les locuteurs observés. Elle met en évidence trois dimensions : la dimension sociocognitive, la dimension métacognitive et la dimension interpersonnelle ou socioaffective.

Dans leur articles, Quentin et Condé (2017) classent les interventions des locuteurs en fonction des trois catégories et expliquent les rôles joués par ces derniers sans une claire correspondance entre les catégories et les rôles. Ici, nous tentons, après la lecture de leur article et l'analyse des résultats observés pour le nôtre, de proposer cette relation. Le tableau suivant reprend les trois catégories en lien avec les quatre rôles : enseignant, animateur, coordinateur, tuteur-évaluateur, le rôle d'apprenant étant joué par tous les membres à tout moment.

Catégories	Sous catégories	Rôles
C1. Dimension sociocognitive	Les messages qui demandent une clarification sur un élément, C1.1	Enseignant
	Les messages où le participant partage des ressources externes, C1.2	
	Les messages sont des réponses, explications ou partages d'expériences ou connaissances, C1.3	
	Les messages où le participant partage une ressource personnelle, une ressource produite par lui-même, C1.4	
C2. Dimension métacognitive	Les messages portant un regard réflexif sur l'apprentissage ou le projet, C2.1	Tuteur-Évaluateur

Catégories	Sous catégories	Rôles
C3. Dimension socioaffective	Les messages contenant des informations personnelles, C3.1	Animateur
	Les messages à dimension phatique, c'est-à-dire les remerciements, les salutations ou les messages humoristiques, C3.2	
	Les messages exprimant un manque de dynamisme du groupe, une absence de réponse des pairs, un manque d'implication de la part d'un autre membre, C3.3	
	Les messages à volonté d'animation, d'encouragement, C3.4	
	Les messages à volonté de coordonner le forum ou le travail, C3.5	Coordinateur

Tableau 1 : Grille de ventilation des messages selon les types d'intervention de Quentin et Condé (2017) et leur relation avec les différents rôles joués.

Nous avons donc repris cette grille afin de classer 114 messages publiés (sur 252) par les participants du projet de télécollaboration.

Finalement, pour comprendre s'il existe une corrélation entre les données recueillies et le ressenti des apprenants, nous les avons comparées aux réponses fournies à un questionnaire de satisfaction.

Le questionnaire de satisfaction porte sur l'ensemble du cours. Pour ce travail, nous avons sélectionné uniquement les réponses relatives à l'expérience de la collaboration, soit, 7 questions sur un total de 33 qui leur étaient posées. Les apprenants devaient exprimer leur degré d'accord ou de désaccord (sur une échelle de 1 à 5) en ce qui concerne les propositions suivantes :

1. Je suis satisfait(e) des résultats du travail de mon groupe.
2. Je suis satisfait(e) de ma contribution personnelle au projet.
3. Je pense que pendant la création du texte j'ai travaillé plus que les autres membres de mon groupe.
4. Pendant la création du texte j'ai eu des difficultés à communiquer avec les autres membres de mon groupe.
5. L'organisation au sein de mon groupe (organisation, rdv, etc.) pour la réalisation du travail a été facile.
6. Le travail s'est déroulé dans un climat amical.
7. Je suis globalement satisfait(e) de cette expérience de télécollaboration.

Ensuite, les participants devaient expliquer, de façon brève, leur ressenti en ce qui concerne les questions suivantes :

8. Qu'est-ce que vous avez trouvé de plus positif dans le projet ?
9. Qu'est-ce que vous avez trouvé de moins positif ?
10. Que pensez-vous de l'organisation de votre groupe pour réaliser le fait divers ?

Résultats

Nous avons fait porter notre analyse sur quatre groupes de trois étudiants, choisis au hasard. Pour l'analyse de ces résultats, nous avons donc utilisé le corpus suivant :

- Les discussions du forum de quatre groupes (N=4), pour un total de 114 messages.
- Des résultats d'enquêtes de satisfaction (N=12)

Les quatre groupes se présentent de la façon suivante :

Groupe 1	P1	Italien
	P2	Espagnol
	P3	Espagnol
Groupe 2	P4	Espagnol
	P5	Italien
	P6	Espagnol
Groupe 3	P7	Italien
	P8	Espagnol
	P9	Italien
Groupe 4	P10	Italien
	P11	Espagnol
	P12	Espagnol

Tableau 2 : Distribution des groupes

Participation au sein des forums

Afin d'observer la participation des membres des groupes, nous avons noté le nombre de messages publiés par groupe et par participants. Le tableau ci-dessous synthétise les résultats obtenus par chacun des membres des groupes de travail.

Groupes	Participants	Nombre de messages	Nombre de mots	Total messages	Total mots
Groupe 1	P1	10	419	23	779
	P2	9	294		
	P3	3	66		
Groupe 2	P4	8	479	32	1277
	P5	14	606		
	P6	10	192		

Groupes	Participants	Nombre de messages	Nombre de mots	Total messages	Total mots
Groupe 3	P7	9	573	21	1397
	P8	8	640		
	P9	4	184		
Groupe 4	P10	21	1413	38	2780
	P11	11	1207		
	P12	6	160		
Total				114	6233

Tableau 3 : Nombre de messages et de mots publiés par participants et par groupes

Le groupe 4 est le groupe ayant été le plus actif. Néanmoins au sein du quatrième groupe on aperçoit une large asymétrie entre un membre et les deux autres en ce qui concerne l'implication : plus de 84% des messages publiés appartiennent aux participants 10 et 11. Les groupes 1 et 3 se rejoignent quant à la quantité de messages publiés. Pour ces deux groupes, on a une certaine asymétrie aussi dans la mesure où il y a toujours un des trois participants qui, comme dans le groupe 4, participe beaucoup moins que les autres (participants 3 et 9). Au sein du groupe 2, on aperçoit une certaine symétrie dans l'implication des membres même s'il existe toujours une implication moindre pour au moins un des trois membres : le participant 4 face aux deux autres.

Une des questions que nous nous sommes posées est de savoir si les participants les plus actifs ont effectivement été les participants ayant publiés les messages les plus longs. En ce qui concerne le troisième groupe, le participant le plus actif (9 messages) n'a pas publié le nombre de mots le plus élevé (573 mots contre 640 pour le participant ayant envoyé 8 messages). On ne peut donc pas affirmer que les participants ayant été les plus actifs sont ceux ayant publié le plus de mots. De la même manière, on ne peut pas certifier que les participants ayant été le moins actifs sont ceux ayant publié le moins de mots dans la mesure où ce n'est évidemment pas le cas pour le groupe 2 où le participant le moins actif (8 messages) a écrit 479 mots au total, contre seulement 192 pour le participant ayant envoyé 10 messages. On ne peut par conséquent pas certifier que le nombre de mots envoyés par les participants les plus actifs sera supérieur aux autres, ni que les participants les moins actifs seront ceux qui comptabiliseront un nombre inférieur de nombre de mots écrits.

Présentation des résultats

De la même façon que Quentin et Condé (2017), nous allons montrer, sous forme de tableaux, les résultats de l'analyse des messages des quatre groupes.

Groupes	1	2	3	4
C1 : dimension sociocognitive	8	9	7	8
C2 : dimension métacognitive		1		1
C3 : dimension socioaffective (interpersonnelle)	54	59	55	81
Total	62/23 messages	69/32 messages	62/21 messages	90/38 messages

Tableau 4 : Marques par groupe en fonction des catégories de Quentin et Condé (2017)

De façon globale, nous pouvons voir que la dimension socioaffective est largement plus présente au sein des messages dans la mesure où elle correspond à plus de 86% des marques relevées. C'est particulièrement le cas pour le quatrième groupe dont 81 des 92 marques sont de type socioaffectif. Les éléments à dimension sociocognitive sont également présents de façon assez équilibrée, entre eux, pour chacun des quatre groupes. Néanmoins, la dimension métacognitive est clairement absente des interventions des participants.

Nous allons maintenant procéder par groupe et par apprenants afin de visualiser de façon plus précise les résultats observés.

Groupe 1

Voici le tableau des marques des messages du groupe 1 :

Participants	Groupe 1			Total
	P1	P2	P3	
C1 : dimension sociocognitive	5	3		8/23 messages
C2 : dimension métacognitive				0/23 messages
C3 : dimension socioaffective (interpersonnelle)	25	25	4	54/23 messages
C3.1	0	0	0	0
C3.2	22	17	4	43
C3.3	1	0	0	1
C3.4	0	0	0	0
C3.5	2	8	0	10

Participants	Groupe 1			Total
	P1	P2	P3	
Total	30/10 messages	28/9 messages	5/3 messages	62/23 messages

Tableau 5 : Marques du groupe 1 en fonction des catégories de Quentin et Condé (2017)

Le manque de participation du participant 3 (3 messages au total) se reflète aussi dans les types d'intervention : on relève seulement quatre éléments de la dimension socioaffective, appartenant à la catégorie C3.2 *messages à dimension phatique* (*Bonjour / À bientôt*).

Lors de l'enquête, ce participant indique être « ni en accord, ni en désaccord » avec l'affirmation « Je suis satisfaite de ma contribution personnelle au projet » tandis que ces collaborateurs ont répondu être « d'accord ». De plus, à l'affirmation « Je pense que pendant la création du texte j'ai travaillé plus que les autres membres de mon groupe », ce participant dit être « en désaccord » et admet son manque de participation. Dans la partie sur les questions ouvertes, à la question portant sur les aspects moins positifs, ce participant explique ne pas avoir eu assez de temps à dédier à ce projet, ce qui expliquerait son manque d'implication.

Pour la première catégorie, nous retrouvons surtout des messages de types C1.1 (*J'ai essayé à commencer notre article, je ne sais pas si j'ai réussi à le publier ou pas/ vous avez quelques idées ?/ je ne sais pas si cela peut aller.*) même si pour P1, trois interventions relèvent de C1.2 et C1.4 (*Je viens d'ajouter et de changer quelques choses dans le fait divers/ J'ai ajouté une image de répertoire et une phrase pour conclure*).

Il est intéressant d'observer les cinq critères de la dimension interpersonnelle ou socioaffective dans la mesure où ils reflètent parfaitement le rôle des participants 1 et 2. Si le participant 2 a eu un rôle de *coordinateur* (*Quand vous voulez nous pouvons commencer le projet / Je crois qu'il reste une phrase finale et il sera fini! Qu'est-ce que vous pensez ? Nous devons ajouter des autres choses ? / Si tu vas publier le FD, il faut que tu envoies un courriel à [la tutrice] en disant que c'est toi qui vas le publier. / Donc, [PARTICIPANT 1], tu vas publier le FD ?*), tout en ayant, à quelques reprises, recours à des messages à dimension phatique de types remerciements ou salutations (*Salut ! / À bientôt / Merci les filles ! À plus tard !*) ; c'est le participant 1 qui, même en ayant eu un rôle de *coordinateur* à moindre échelle (*Pour commencer on doit choisir le qui et le où à partir de la liste donnée : vous avez des préférences ? / Qui va publier le FAd ?*), a eu le plus recours à des messages à dimension phatique ou d'animation (*Bonjour à toutes ! / A plus !, Bon dimanche !*

Merci à toutes et bonne soirée ! (à deux reprises)/ Merci encore/ Bon après-midi !. Le participant 1 joue donc le rôle de *coordinateur* et *animateur*.

Le participant 2, dans les résultats d'enquête, explique d'ailleurs que l'implication du participant 1 est ce qu'il a trouvé de plus positif (*Je crois que le plus positif était l'aide que je reçois de la membre italienne*) et le manque de participation à parts inégales, et ainsi le manque d'implication du participant 3, est ce qu'il a trouvé de moins positif (*le groupe ne travaille pas à parts égales*). D'ailleurs, ce participant explique que l'organisation n'a pas été la meilleure (*Nous aurions pu faire une meilleure organisation*) et le participant 1 souligne le manque de communication au sein du groupe comme ayant été ce qu'il a trouvé le moins positif (*La difficulté à communiquer dans le forum*). On ressent une certaine critique en ce qui concerne le travail collaboratif au sein de ce groupe.

Ainsi dans ce groupe nous avons un rôle clair de *coordinateur* et *animateur* pour P1, et un rôle de *coordinateur* pour P2. En revanche, P3 joue clairement le rôle d'*apprenant* même si le manque d'interventions ne nous permet pas de lui attribuer un rôle quelconque.

Groupe 2

Voici le tableau des marques dans les messages du groupe 2 :

Participants	Groupe 2			Total
	P4	P5	P6	
C1 : dimension sociocognitive	4	4	1	9/32 messages
C2 : dimension métacognitive		1		1/32 messages
C3 : dimension socioaffective (interpersonnelle)	20	26	13	59/32 messages
C3.1	0	1	0	1
C3.2	11	22	12	45
C3.3	0	0	0	0
C3.4	1	1	1	3
C3.5	8	2	0	10
Total	24/8 messages	31/14 messages	14/10 messages	69/32 messages

Tableau 6 : Marques du groupe 2 en fonction des catégories de Quentin et Condé (2017)

Dans ce groupe, il y a une certaine homogénéité dans le nombre de messages publiés par participants. Ce qui est étonnant, comme nous l'avons déjà vu, est que le participant ayant moins participé en nombre de messages (P4) a publié plus de mots que le participant ayant publié 10 messages (P6). Ce dernier est celui qui a le moins de marques des trois types d'interventions : 14 au total contre 24 et 31 pour ces collaborateurs.

Pour les interventions de la catégorie sociocognitive, les résultats sont les suivants :

Participants	Groupe 2			Total
	P4	P5	P6	
C1.1	2	1		3
C1.2		1		1
C1.3				
C1.4	2	2	1	5

Tableau 7 : Marques relevant de la catégorie sociocognitive du groupe 2

Ces résultats montrent clairement que le rôle d'enseignant n'est pas, tout comme pour le groupe 1, le rôle principal joué par les membres de ce groupe, mais ici nous voyons que P4 et P5 sont les participants ayant eu le plus d'interventions de cette catégorie. Les rôles d'animateur et de coordinateur sont, encore une fois, ceux dont les marques sont les plus présentes.

Ce groupe met en exergue le fait que le nombre de messages publiés ne reflète en rien l'implication des membres dans la mesure où on voit parfaitement que le participant (P4) ayant publié le moins de message est néanmoins celui qui a le rôle de coordinateur (*Comment voulez vous continuer avec le travail ? Est-ce que vous préférez le diviser et faire chacun une partie ou on le fait tout ensemble ? / Je pense que comme on n'a pas beaucoup de temps on peut nous distribuer le travail/ J'ai corrigé un petit erreur donc je renvoie le document/ On doit parler aussi du personne qui va publier le fait divers dans le blog*). Le participant P5 est, comme nous l'avons déjà remarqué dans le groupe précédant, celui ayant le rôle d'animateur dans la mesure où les marques relevant de la dimension phatique sont plus importantes dans ses interventions, ainsi que les marques d'animation (*Bonjour à tous / bonne journée ! / nous sommes une très bonne équipe*).

Ce groupe est le plus satisfait du travail collaboratif. En effet, lors de l'enquête de satisfaction, les trois mettent en avant l'organisation au sein du groupe.

Le participant 6 répond, à la question qui porte sur l'organisation au sein du groupe, « C'était parfait ». Les deux autres participants répondent « Je pense que nous avons fait un bon groupe », pour P4 et pour P5 « Mon groupe a été très bien organisé ». De plus ces deux derniers soulignent, dans la question relative à ce qui a été le plus positif, « avoir collaboré simplement avec mes collègues » pour P5 et « La participation de tous, tous les participants de mon groupe ont travaillé d'une manière égale » pour P4. Les trois participants disent être totalement d'accord avec les affirmations : « l'organisation de mon groupe pour la réalisation du travail a été facile » ; « Le travail s'est déroulé dans un climat amical » et « Je suis globalement satisfait(e) de cette expérience de télécollaboration ». Ce groupe montre un très haute satisfaction du travail collaboratif à travers le forum.

Ainsi dans ce groupe nous avons aussi un rôle *d'animateur* pour P5, et un rôle de *coordinateur* et *animateur* pour P4. P6, en revanche, joue clairement le rôle *d'apprenant*.

Groupe 3

Voici le tableau des marques présentes dans les messages du groupe 3 :

Participants	Groupe 3			Total
	P7	P8	P9	
C1 : dimension sociocognitive	2	4	1	7/21 messages
C2 : dimension métacognitive				0/21 messages
C3 : dimension socioaffective (interpersonnelle)	28	19	8	55/21 messages
C3.1	2	1	0	3
C3.2	16	11	8	35
C3.3	0	0	0	0
C3.4	3	1	0	4
C3.5	7	6	0	13
Total	30/9 messages	23/8 messages	9/4 messages	62/21 messages

Tableau 8 : Marques du groupe 3 en fonction des catégories de Quentin et Condé (2017)

Le travail fourni par ce groupe est similaire à celui produit par le groupe 1. Nous avons un manque d'implication clair de la part d'un des participants (P9) qui n'a produit que quatre messages avec un total de 184 mots. D'ailleurs, nous avons recueilli seulement 9 marques contre 32 pour P7 et 23 pour P8.

En ce qui concerne la catégorie sociocognitive, nous relevons surtout des marques de C1.4 (partage de ressources produites par le locuteur), telles que *Je vous écris pour vous faire savoir que j'ai déjà fait l'introduction. En plus, j'ai déjà proposé le titre et le chapeau, ou bien Je viens d'ajouter mon paragraphe du faits divers.* Il est clair, encore une fois, que les rôles concernant cette catégorie ne sont pas les principaux joués par les participants.

Dans ce groupe, le rôle de *coordinateur* est divisé entre les participants P7 (*Est-ce que vous avez déjà une idée sur le sujet de notre travail en groupe? / Si vous voulez, on peut commencer à répartir notre travail selon la liste suivante / Afin de rédiger notre texte avant la date d'échéance, je vous propose mardi 12 décembre comme jour de la correction finale et du décompte des mots / Les derniers pas sont: / Il faut réviser l'ensemble de notre travail / on doit aussi nous mettre d'accord pour savoir qui publiera le fait divers sur le blog*) et P8 (*Si je me rappelle bien, on doit écrire au moins 300 mots, donc... Environ 100-150 mots par personne ça va, non? / Je vous conseille de voir ce que j'ai écrit pour que vous puissiez continuer ou proposer des idées différentes / Si vous voulez, je peux m'occuper de réviser le texte et les éléments obligatoires. Je vais le faire ce matin pour que vous puissiez le voir le plus tôt possible et, en plus, le commenter et le corriger / J'ai déjà révisé le fait-divers et, malgré quelques erreurs grammaticales et de concordance que j'ai trouvée et corrigée, les éléments obligatoires étaient presque tous / Est-ce que vous avez déjà commencé à rédiger votre partie? N'oubliez pas qu'on a le 12 Décembre pour faire la correction tous ensemble*). Ces interventions montrent cependant une différence d'organisation entre les deux participants : les interventions du participant 8 sont beaucoup plus axées sur la correction, le côté *pédagogique* contrairement, au participant 7 qui organise plus le groupe d'un point de vue des répartitions des tâches et du respect des échéances. Nous observons aussi clairement que le rôle d'*animateur* a beaucoup plus été joué par P7 (*Je souhaite un bon travail à tous / On reste en contact !/ nous sommes une bonne équipe / Merci à vous pour votre collaboration! / Les amis*) que par P8.

Dans l'enquête de satisfaction, l'organisation revient aussi comme l'aspect le plus positif (*L'effectivité de mon groupe au moment de répartir les tâches et travailler / j'ai été surprise de l'efficacité de mon groupe au moment de travailler. On a su distribuer les tâches d'une manière effective et, pour un travail de collaboration, je crois que cela est assez important / L'organisation a été bien divisée et suivie entre les membres de mon groupe.*). Ainsi dans ce groupe nous avons aussi un rôle clair de *coordinateur* et *animateur* pour P7, et un rôle de *coordinateur-tuteur* pour P8. P9, en revanche, joue clairement le rôle d'*apprenant*.

Groupe 4

Voici le tableau des marques ce que contiennent les messages du groupe 4 :

Participants	Groupe 4			Total
	P10	P11	P12	
C1 : dimension sociocognitive	5	2	1	8/38 messages
C2 : dimension métacognitive		1		1/38 messages
C3 : dimension socioaffective (interpersonnelle)	39	35	7	81/38 messages
C3.1	2	3	1	6
C3.2	32	21	6	59
C3.3	1	4	0	5
C3.4	0	3	0	3
C3.5	4	4	0	8
Total	44/21 messages	38/11 messages	8/6 messages	90/38 messages

Tableau 9 : Marques du groupe 4 en fonction des catégories de Quentin et Condé (2017)

Ce groupe montre une asymétrie importante entre l'implication des membres. Néanmoins, nous ne pouvons pas minimiser le travail de communication du participant 12 dans la mesure où il a participé, en nombre de messages, le double que les participants 3 et 9 au sein des autres groupes.

Le rôle d'enseignant ou de tuteur-évaluateur n'est pas le rôle principal joué par les participants. Néanmoins, on voit clairement que P10 est ayant le plus de marques C1 et P11 est le seul qui a une marque de type C2 (*Par rapport à ce que tu as écrit, ne serait-ce mieux de dire que l'on ne sait pas ce qui est arrivé à la sculpture et que c'est pour cela que l'on est vraiment préoccupés?*). Ce groupe a, lui aussi, un nombre de marques de la catégorie socioaffective, beaucoup plus élevé.

Si nous observons les cinq catégories de la dimension socioaffective ou interpersonnelle, nous voyons que les participants 10 (*On devrait décider comment organiser notre fait-divers / , on doit le terminer avant le 12 décembre / une de vous deux pourrait faire le premier paragraphe d'ici mardi 5, après je pourrais compléter le deuxième paragraphe d'ici jeudi 7 et une de vous deux pourrait faire le dernier paragraphe d'ici samedi 9*) et 11 (*Par rapport à ce que tu as écrit, ne serait-ce mieux de dire que l'on ne sait pas ce qui est arrivé à la sculpture et que c'est pour cela que l'on est vraiment préoccupés?/ Je vais maintenant me renseigner sur les outils grammaticaux qu'il faut utiliser pour rédiger le fait divers. / Je crois que,*

au lieu de dire «disparition mystérieuse», nous pourrions dire «mystérieuse disparition» C'est le même en fait, c'est plutôt pour une question de style. Je crois que ça sonne mieux, mais comme tu veux! / Je peux toujours vous aider à rédiger vos parties) ont joué, à part égales, le rôle de *coordinateurs*. Si on observe ces interventions, on se rend compte que pour P11, c'est l'aspect *pédagogique* qui ressort, alors que pour P10, il s'agit de l'aspect *organisationnel*. Néanmoins, le participant 11 montre un rôle d'*animateur* clair (Ça me fait plaisir que tu sois si motivé / je crois qu'on va faire un bon travail ! / J'espère travailler bien avec vous ! / donc on a tout pour faire le travail ! on est prêt !) dans la mesure où c'est le seul à recourir à des interventions de relance des fils de discussion ou d'initiation, même si les éléments à dimension phatique sont plus présents dans les interventions de P10.

Si l'on observe les résultats de l'enquête de satisfaction, P10 estime avoir travaillé plus que les autres membres de son groupe, alors que P12 admet le contraire. De plus, ce dernier avoue ne pas être satisfait de sa contribution personnelle au projet et explique tout de même avoir trouvé l'organisation pour le travail « Très bonne ». Néanmoins, P10, organisateur du groupe, écrit, en ce qui concerne l'organisation :

Trop superficiel vu que une personne à répondu dans le forum quatre fois dans tout (la première fois après deux semaines !). Je crois que participer dans un forum veut dire une autre chose, répondre le minimum est inconfortable pour les personnes qui ont envie de travailler sur le fait divers avec curiosité et respect des autres (P10).

De plus, en ce qui concerne les aspects les moins positifs, il explique que « Les personnes dans mon groupe ont écrit rarement, donc j'ai organisé tout seul notre fait divers, En tout cas, elles avaient des examens de cette période, c'était compliqué répondre vite ». P11, quant à lui, explique que le manque de climat amical a rendu le travail difficile « Le fait de travailler en groupe peut aussi rendre le projet un peu difficile. Tu ne connais pas les personnes avec lesquelles tu travailles, et donc parfois tu ne construis pas une situation de confiance ou d'harmonie, qui est toujours très importante pour travailler en groupe. Aussi, il y aura toujours de participants qui vont travailler plus que les autres. ». Le manque de communication est, selon P10, le principal problème de ce groupe : il dit être totalement d'accord avec l'affirmation « Pendant la création du texte j'ai eu des difficultés à communiquer avec les autres membres de mon groupe ».

Ainsi, dans ce groupe, nous avons aussi un rôle clair de *coordinateur organisationnel* et d'*animateur* pour P10, et un rôle de *coordinateur pédagogique* et d'*animateur* pour P11. P12, en revanche, joue nettement le rôle d'*apprenant*.

Synthèse et conclusions

Les données que nous avons recueillies montrent que les quatre groupes se sont engagés positivement dans l'écriture du fait divers, mais dans des proportions différentes. Les interventions au sein des forums ne sont néanmoins pas fidèles à l'engagement dans le Wiki que nous n'avons pas, ici, repris pour l'analyse, mais qui montrent la participation de tous les membres des groupes dans le projet.

Nous avons observé quatre types de rôles dans les interventions au sein des forums : un rôle de *coordinateur*, un rôle d'*animateur*, un rôle d'*enseignant* et un rôle d'*apprenant*. Les rôles de coordinateurs sont ici toujours distribués entre deux participants. Normalement, les interventions sont divisées entre un participant qui les axes plutôt sur l'organisation du travail et un autre qui les axes plutôt sur l'organisation du groupe. Autrement dit, si l'un des participants joue plus le rôle d'organisateur au sens strict du terme, l'autre se chargera plus du côté pédagogique en soi, de la fonction de tuteur. On voit parfaitement que de façon naturelle, les rôles se répartissent en fonction des compétences et de l'investissement de chacun sans besoin réel d'intervention des tutrices ou enseignantes. Les apprenants sont, en règles générales, conscients de cette répartition et l'acceptent totalement.

De plus, nous avons tenté de distribuer les rôles en fonction des catégories déjà proposées par Quentin et Condé (2017). Cette distribution s'est avérée être pertinente et reprend bien les marques des différentes catégories.

Finalement, les points positifs mis en relief de la part des participants en ce qui concerne ce type de projets relèvent normalement de l'organisation et du travail collectif.

En ce qui concerne les compétences transversales, comme nous avons montré (Martin, 2017), les projets télécollaboratifs permettent la mise en place de compétences qui ont peu de possibilités d'être développées dans les cours de langues traditionnels, en salle de classe. Les participants à ce genre de projet estiment avoir mis en pratique des compétences transversales spécifiques et que le projet aurait « favoriser l'amélioration des compétences technologiques, linguistiques, à travailler en groupe et en autonomie » (Martin, 2017 : 171). Ici, au vu des commentaires ressortis du questionnaire et de l'analyse des éléments linguistiques des forums, nous nous apercevons qu'effectivement, même si la compétence linguistique paraît évidente, les compétences technologiques (utilisation d'un blog ou d'un document Wiki, ou même d'un forum de discussion et son suivi), à travailler en groupe (la communication au sein du forum, l'engagement des tous, l'organisation qui comme nous l'avons vu est l'élément qui revient le plus lors du questionnaire, la capacité des membres des groupes à se répartir, naturellement, les rôles) ainsi que la compétence à travailler en autonomie sont celles qui apparaissent clairement lors de nos observations.

Bibliographie

Bonnassies, I. 2006. « L'apport des TICE et de l'écriture collaborative au développement des compétences écrites dans l'acquisition/apprentissage d'une L2 ». *Cahiers de l'APLIUT*, n°15 (3). <https://doi.org/10.4000/apliut.2381> [Consulté le 10 février 2020].

Dejean, C. 2004. *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère*. (Thèse Doctorat Université Stendhal - Grenoble III). [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00176900/document> [consulté le 10 février 2020].

Desoutter C., Martin J. 2018. « Engagement et degré de satisfaction d'étudiants de FLE dans une activité d'écriture télécollaborative italo-espagnole » *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°34(2). [En ligne] : <http://journals.openedition.org/ripes/1386> [consulté le 10 février 2020].

Lamy, M.-N. 2001. « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». In : R. Bouchard, F. Mangenot (dir.) *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en Question en didactique des langues*, n°5, p.131-146.

Lowry, P.B., Nunamaker, J. Jr., Booker, Q., Curtis, A., Lowry, M. 2004. « Creating hybrid distributed learning environment by implementing distributed collaborative writing in traditional educational settings, IEEE » *Transactions on Professional Communication*, n°47(3), p. 171-189. [En ligne] : doi: 10.1109/TPC.2004.833689 [consulté le 10 février 2020].

Martin, J. 2017. « Développement des compétences transversales et surtout de la compétence numérique des apprenants dans un projet de télécollaboration entre deux universités du pourtour méditerranéen ». In : M. López Santiago, F. Olmo Cazeville, G. Peña Martínez, I. Tamarit Vallés, *Les mots et les imaginaires de l'eau*. p. 165-174. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de Valencia. [En ligne] : doi : <http://dx.doi.org/10.4995/XXVColloqueAFUE.2016.2937> [consulté le 10 février 2020].

O'Dowd, R., Ritter, M. 2006. « Understanding and Working with "Failed Communication" in Telecollaborative Exchanges ». *CALICO Journal*, n°23(3), p. 623-642. [En ligne] : https://www.researchgate.net/profile/Robert_ODowd/publication/242308991_Understanding_and_Working_with_'Failed_Communication'_in_Telecollaborative_Exchanges/links/5440e3280cf2a4f54d433ac9.pdf [consulté le 10 février 2020].

Quentin, I., Condé, J. 2017. « Les rôles endossés par les apprenants les plus actifs dans un forum de MOOC : le cas d'ItyPA 2 ». *Distances et Médiations des Savoirs*, n°15. [En ligne] : doi : [10.4000/dms.1567](https://doi.org/10.4000/dms.1567)[consulté le 10 février 2020].



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La machinima *Entrevista de trabajo / Entretien d'embauche* : une ressource numérique pour l'apprentissage de la langue française en contexte universitaire

M^a Elena Baynat Monreal

Faculté d'Économie,
Département de Philologie Française et Italienne,
Iulma-Universitat de València,
Universitat de València, Espagne
Melena.baynat@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003e0856-0574>

Mercedes López Santiago

École Technique Supérieure d'Architecture,
Département de Linguistique Appliquée,
Universitat Politècnica de València, Espagne
mlosan@idm.upv.es

<https://orcid.org/0000-0002-3270-0541>



Reçu le 28-09-2020 / Évalué le 19-10-2020 / Accepté le 25-11-2020

Résumé

Une *machinima* est une vidéo tournée dans un *monde virtuel* ou *métavers* dans lequel des avatars (personnages virtuels qui représentent les usagers de ce monde) jouent différents rôles. Cet article présente la *machinima* intitulée *Entrevista de trabajo/Entretien d'embauche* qui a été créée dans le *métavers Second Life* pour simuler une situation professionnelle dans le domaine touristique. Cette *machinima* a été conçue pour être utilisée avec des étudiants de français en contexte universitaire. Après une brève introduction théorique, cette étude présente des exemples d'exploitation didactique qui montrent qu'apprendre avec des ressources numériques est motivant pour les étudiants car ils sont, effectivement, plus proches de leur vie quotidienne tout imprégnée de technologie.

Mots-clés : enseignement de langues, français langue étrangère, *Second Life*, *machinima*

**The machinima *Entrevista de trabajo / Entretien d'embauche* :
a digital resource for learning French in a university context**

Abstract

A *machinima* is a video made in a virtual world or metaverse, in which avatars (virtual characters who represent the users of this world) play different roles. This article presents the *machinima* entitled *Entrevista de trabajo/Entretien*

d'embauche, which was created in the Second Life metaverse to simulate a professional situation in the touristic domain. This machinima was designed to be used with French students in a university context. After a brief theoretical introduction, this study presents examples of didactic exploitation which show that learning with digital resources is motivating for students because they are, in fact, closer to their daily lives, all imbued with technology.

Keywords : teaching languages, French as a Foreign Language, Second Life, machinima

Introduction¹

Internet et les TICES ont déclenché une révolution dans l'enseignement de toutes les branches de connaissance car ils constituent des supports performants qui fournissent des ressources et des instruments utiles à la portée des enseignants et apprenants. Néanmoins, il ne s'agit pas de les utiliser toujours pendant les cours mais seulement quand ils sont nécessaires pour atteindre les objectifs d'enseignement visés. Effectivement, savoir gérer ces outils numériques peut faciliter la tâche ou améliorer les résultats, cependant ce qui est prioritaire est de décider ce que l'on veut enseigner, c'est à dire définir les objectifs, les compétences et les contenus à travailler. Par conséquent, nous pouvons affirmer que, même si les TICES apportent des bénéfices incontestables dont on parlera postérieurement, la technologie choisie n'est pas l'aspect le plus important ; au contraire, la méthodologie mise en place demeure le point clé du processus de l'enseignement.

De nos jours, il est certain que la compétence digitale est fondamentale dans l'accomplissement des tâches de la plupart des postes de travail. Pour cela, nous considérons que la création de simulations professionnelles favorise chez les étudiants le développement d'une série d'habiletés numériques, telles que : la recherche d'information sur Internet à propos du poste de travail et de l'entreprise ; la sélection des données les plus pertinentes pour la préparation de l'entretien d'embauche ainsi que l'utilisation de logiciels de création et édition de vidéos (son, voix, bande sonore, images).

L'objectif de la recherche décrite dans ce travail est de montrer les possibilités didactiques qu'Internet et les mondes virtuels offrent aux professeurs et étudiants. Pour cela, nous abordons, en premier lieu, le rôle des TICE dans l'enseignement, en général. En deuxième lieu, nous définissons les *métavers* ou mondes virtuels, tout en énumérant sommairement les avantages de leur application pédagogique. Puis, nous décrivons le *métavers* choisi, *Second Life* : définition ; fonctionnement ; interaction entre ses habitants ou résidents (avatars); projets et cours pour apprendre des langues dans ce monde virtuel. En troisième lieu, nous montrons le processus de création d'une *machinima* (histoire numérique sur *Second Life*)

et nous présentons la nôtre : une simulation professionnelle bilingue intitulée *La entrevista de trabajo / L'entretien d'embauche* adressée à des étudiants universitaires. Finalement, nous partageons diverses idées d'exploitation didactique de la ressource créée afin de prouver son utilité et sa capacité de motivation pour l'enseignement/apprentissage de la langue française² en contexte universitaire.

1. TICE et enseignement

Nous affirmons, comme Imbernón, Silva et Guzmán (2011 : 113), que « les technologies mettent à disposition des étudiants un ensemble d'outils et ressources qui font que l'apprentissage soit plus interactif et significatif et qu'il se déroule surtout dans une ambiance plus dynamique³ ». Dans le même ordre d'idées, nous ajoutons que la rénovation méthodologique, suite à l'usage généralisé des TICE dans l'enseignement, a entraîné un changement de rôles des acteurs qui participent dans le domaine éducatif. En effet, l'étudiant devient le protagoniste et l'axe sur lequel pivote son propre processus d'apprentissage ; Baynat et Sanz (2007 : 77) indiquent, dans ce sens, que le professeur « perd de l'importance et devient facilitateur, guide et/ou formateur » et, ainsi, les étudiants « sont orientés et formés pour qu'ils soient autonomes dans leur propre apprentissage⁴ ».

Selon Rodríguez (2017), les TICE contribuent au développement d'activités didactiques basées sur l'apprentissage constructiviste, connectiviste et collaboratif. Dans ce contexte a lieu l'apprentissage par la découverte de connaissances, ainsi que l'apprentissage basé sur des projets. L'acquisition de compétences de différente nature est de même encouragée, à savoir : les capacités d'analyse, de synthèse, d'organisation, de planification et d'application des concepts théoriques à la pratique. Effectivement, d'après García-Pernía (2012) : « Le monde numérique ouvre de nouveaux chemins entre ceux qui enseignent et ceux qui apprennent, pour cela il est important de connaître l'utilisation des nouveaux instruments afin de contribuer au développement de la réflexion et de la pensée critique⁵ ». De plus, les TICE aident de façon significative à la création d'un milieu plus propice et attrayant pour l'enseignement et à l'apprentissage des langues. À ce sujet, Alvarez (2015 : 22) signale à propos d'Internet :

Internet est un moyen ouvert et favorable pour l'apprentissage dans la mesure qu'il nous permet une approche aux contextes authentiques d'utilisation en langue étrangère, c'est à dire il favorise l'immersion linguistique à l'enseignant et à l'apprenant, ce qui donne lieu, de cette manière, à l'exploitation des compétences orales et écrites de la L2⁶.

En somme, Internet contient des espaces virtuels polyvalents qui peuvent être adaptés à un environnement pédagogique dont les *métavers* seraient un exemple illustratif que nous traitons ci-dessous.

1.1. *Metavers (Second Life)* et enseignement de langues

Un *métavers*⁷ est un environnement immersif qui constitue une métaphore ou représentation de la vie réelle, mais sans limites physiques (Checa, 2010 : 149). Chaque usager accède à ce monde virtuel au moyen d'un avatar qui le représente et à travers lequel il interagit avec d'autres usagers connectés (des avatars aussi). L'interaction entre eux est synchronique, c'est-à-dire il s'agit d'une rencontre virtuelle parmi des internautes géographiquement éloignées, ce qui facilite l'immersion linguistique et le contact avec des personnes qui parlent d'autres langues. Ce processus communicatif a lieu au moyen du microphone (discours oral), sur le chat (texte écrit) et selon les caractéristiques de l'avatar (aspect physique, vêtements et gestualité).

Parmi le grand nombre de mondes virtuels qui existent (*World chat, Sims, Habbo*, etc.), dans ce travail nous privilégions *Second Life* (SL). Comme il est expliqué sur le *Guide officiel de Second Life* (Rymaszewski, Warner, Wallace et al. 2008: 4), ce *métavers*, par sa versatilité, sa capacité de séduction, son intérêt, son dynamisme et sa variété d'effets, espaces ou scénarios, permet l'interaction entre les usagers et avec le propre monde virtuel (construction et édition d'éléments ou espaces).

Les mondes virtuels sont des espaces qui apportent un éventail de possibilités pour l'éducation où « prévaut l'identification, l'élaboration et l'expérimentation de l'étudiant⁸ » (Zangara, Escobar, 2014 : 28). Ce sont des milieux qui participent à l'apprentissage car ils donnent « la possibilité d'expérimenter, explorer et réaliser des simulations en temps réel de façon conjointe avec d'autres étudiants partageant des ressources online comme des vidéos, des documents audio, des textes ou des images⁹ » (Barneche-Naya, Mihura, Hernández-Ibáñez, 2011 : 371). D'innovateurs projets et expériences mis en place sur SL ont fait l'objet d'articles et de blogs : entre autres, *Second Life: primer tastet d'un professor*¹⁰, *Blogeando en ciencias de la educación*¹¹ ou *Las chuletas de Bea Fride*¹². Dans le même esprit, en 2009-2010, l'*Universitat Oberta de Catalunya* (UOC)¹³ a proposé des formations officielles comme le *eLearn Center* de l'UOC ou le Certificat de spécialisation en Mondes virtuels appliqués à l'Éducation, programme qui inclut deux cours: « El potencial de los mundos virtuales como una herramienta educativa » et « El diseño de actividades formativas en entornos inmersivos 3D ». Actuellement cette université continue de proposer des cours de formation sur *Educación y TIC (e-learning)*.

Particulièrement, SL a été exploité pédagogiquement par des professeurs appartenant à divers domaines et niveaux éducatifs. Par exemple, des centres d'enseignement supérieur possèdent des campus virtuels dans ce *métavers* dont l'Université de New York, l'Université de Stanford ou l'Université du Texas aux États-Unis, l'Université de Sheffield au Royaume Uni, l'Université Polytechnique de Hong Kong ou l'Université de Monash à Melbourne en Australie¹⁴.

Même si de nos jours il existe d'autres options plus modernes, simples et souples, tel que *Sansar* (Linden Lab, 2020) ou des réseaux sociaux plus populaires (*WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, etc.), SL nous intéresse dans cette recherche en raison de sa versatilité pour l'apprentissage des langues et pour la création de ressources didactiques. À cet égard, il convient de nommer quelques projets internationaux sur l'apprentissage de langues romanes : *Avalon*, soutenu par *Lifelong Learning Program* de l'Union Européenne dont les activités de formation et d'entraînement de professeurs de langues étrangères se déroulent sur SL, et le projet d'Antonella Berriolo (*Anna Begonia* sur SL) pour l'apprentissage de la langue italienne. De même, le groupe de recherche SLATES organise chaque année des Journées d'Innovation Éducative où sont partagées des recherches avec TICE. Parmi ces actions, plusieurs montrent des expériences d'utilisation de SL pour l'apprentissage des langues étrangères avec des étudiants universitaires : notamment, *Herramientas docentes y mundos virtuales* (Rodríguez, 2012) et *La enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) en Second Life: ¿amenaza u oportunidad?* (López Santiago, 2014).

Il faut aussi remarquer l'existence de cours gratuits pour l'apprentissage des langues (espagnol, italien, français, anglais, etc) sur SL ; à savoir, *Cypris*¹⁵ et *Virtlantis*¹⁶ pour l'anglais ou *Ayuda virtual*¹⁷ pour l'espagnol. Par ailleurs, *Edunation*¹⁸ est une organisation qui loue des terrains sur SL pour donner des cours de différentes matières qui incluent habituellement des stages de langues avec des professeurs natifs, des séances thématiques (tourisme, cuisine, architecture, théâtre, etc.) et d'autres activités dans la langue d'étude. Un article intéressant dans ce sens est celui de Garrido (2012) dans lequel il analyse les éléments constitutifs ainsi que les avantages et inconvénients de l'usage de SL en classe de français langue étrangère en contexte universitaire. Un autre travail de recherche remarquable est celui de Sanz et autres (2014) au sein duquel sont analysées plusieurs possibilités éducatives pour l'enseignement de l'anglais accessibles sur SL.

Pour conclure, grâce aux particularités de SL nous pouvons dire que ce *métavers* répond et s'adapte aux besoins des enseignants et des apprenants de langues étrangères, ce qui est utile pour le développement des compétences communicatives (orales et écrites). Dans ce contexte, Mas y Marín (2008 : 2) précisent que c'est « un lieu pour pratiquer des langues écrites et parlées car il dispose d'un dispositif

audio qui peut s'activer à volonté¹⁹ ». Dans le cas de l'enseignement de langues en contexte universitaire, les bénéfices de l'utilisation de ce *métavers* sont encore majeurs du fait que sa versatilité et son interactivité préparent les étudiants pour être performants dans des situations professionnelles. L'expérience didactique menée par Baynat (2012)²⁰ durant laquelle elle montre des récits digitaux créés par ses étudiants universitaires conçus dans le but de familiariser les étudiants à la virtualité en contexte professionnel est un exemple d'immersion dans SL des étudiants de français de spécialisation. Effectivement, dans l'avenir ou en situations exceptionnelles²⁰, la plupart des relations commerciales des entreprises seront gérées virtuellement et, selon toute vraisemblance, au moyen d'espaces immersifs et tridimensionnels similaires à *Second Life* ; pour cela, nous considérons pertinent d'initier les étudiants universitaires à l'emploi de ces mondes virtuels.

1.2. *Machinima*: définition, types et domaines éducatifs d'application

Réaliser une approche théorique de la définition des *machinimas* n'est pas évident parce que les articles scientifiques publiés sont rares. Pour Escribano (2014 : 6) : « les sources proviennent majoritairement de blogs, de sites généralistes ou spécialisés, et des productions publiées sur Youtube, Vimeo ou semblables²¹ ». Pour sa part, Gregori (2008) définit la *machinima* de la façon suivante : une histoire numérique ou création audiovisuelle produite sur des mondes virtuels (*métavers*). Son nom provient, selon cette auteure, de l'union des mots anglais *machine* et *cinema* (*machinema*) qui est devenue *machinima*; ainsi, durant son processus de création il faut posséder, au moins, des connaissances fondamentales en cinématographie. D'après Garavito (2017), « le terme *machinima* a été forgé par Hugh Hancock et Antony Bailey en 1990-2000. Son histoire est étroitement liée au lancement de jeux et au développement technologique²² ».

Garavito (2017) identifie les types de *machinimas* suivants : (1) « informatifs : entretiens, débats et expositions »; (2) « variétés : concours, *shows* de talents, *talk shows*, séries y spectacles musicaux »; (3) « cinématographiques: comédie, drame, fantaisie, horreur, aventures et guerre »; (4) « publicitaires: annonces et spots publicitaires; et (5) éducatifs: entretiens, simulations, jeux de rôle, *sketchs*, etc.²³ ». Ces derniers sont ceux qui conviennent le mieux pour ce travail car ils s'adaptent parfaitement au contexte d'enseignement et apprentissage des langues étrangères en Éducation Supérieure.

À propos des *machinimas*, Rodríguez (2017) explique, sur le blog du groupe d'Innovation Éducative SLATES, qu' « actuellement cette technique est très utilisée dans les espaces virtuels, surtout dans le milieu éducatif, car elle permet de

développer la créativité à des coûts très bas et d'utiliser différentes ressources orientées vers l'apprentissage²⁴ ». D'autres auteurs ont décrit leurs expériences sur la création et l'usage de *machinimas* dans leurs cours. En contexte universitaire, des enseignants de diverses matières utilisent des *machinimas*: pour les arts, Pérez (2019) et Iridas Rubin (2008) ; pour l'anglais, Ochoa Alpala et Ortiz García (2018) ; pour le français (FLE, FOS), López Santiago et Baynat Monreal (2017) ; pour la musique, Tejedor Sánchez (2016) ; pour l'apprentissage sur SL, Grané, Frigola y Muras (2007, 2006), etc. Par ailleurs, les professeurs du groupe d'innovation éducative SLATES²⁵ ont dirigé des projets de création de *machinimas* avec leurs étudiants : deux *machinimas* faites par des étudiants de *Français pour les Affaires II* du diplôme d'Affaires Internationales de l'Université de Valencia sont disponibles sur *Youtube*: *Ars Airlines*²⁶ y *AMC Lentilles*²⁷.

Enfin, Escribano (2014, 57) affirme que la production d'une machinima est un processus relativement facile et peu coûteux : « tout ce dont vous avez besoin est d'un logiciel de capture d'écran et d'un avatar dans le monde virtuel²⁸ ». Pourtant, le défi est d'obtenir un résultat optimal, c'est-à-dire de pouvoir créer une machinima séduisante et techniquement bien faite « car il faut connaître le fonctionnement de la plateforme et disposer d'un hardware performant, ainsi que d'une connexion Internet rapide et d'une bonne idée à exploiter²⁹ » (Escribano, 2014 : 57). Toutes ces particularités sont au sein de la création et l'exploitation didactique de la machinima présentée dans la section suivante.

2. La machinima *Entrevista de trabajo/Entretien d'embauche*

2.1. Objectifs

Cette machinima a été créée dans le but d'aider les étudiants universitaires français³⁰ à préparer leur avenir professionnel, notamment dans le processus de recherche d'emploi, en leur proposant une simulation d'entretien d'embauche. Bien que cette ressource numérique ait été contextualisée dans le domaine du tourisme, elle peut être extrapolée et servir de modèle dans les cours de langues étrangères au sein d'autres études universitaires (technico-scientifique, économie, humaines et sociales) dont le dénominateur commun est le niveau intermédiaire de français (B1-B2, CECR). Une valeur ajoutée de cette machinima est sa liberté d'utilisation, car elle peut être visionnée et travaillée à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, en groupe ou individuellement.

Les objectifs proposés pour l'exploitation didactique de la machinima montrée sont liés aux compétences communicatives et professionnelles qu'il convient de développer chez nos étudiants :

- (1) Objectifs linguistiques : développement de la compréhension et l'expression orale et écrite, ainsi que de l'interaction orale dans un contexte de travail simulé en cours.
- (2) Objectifs pragmatiques : découverte d'aspects liés au protocole suivi pendant l'entretien, à savoir, les formules et règles fondamentales de courtoisie dans un contexte francophone ; les différences de coutumes et d'habitudes entre leur pays d'origine et un pays francophone ; l'attitude envers l'enquêteur ; le langage corporel ; la tenue vestimentaire formelle ; les actions à faire après l'entretien, etc.
- (3) Objectifs méthodologiques : renseignements sur l'entreprise et le poste de travail ; structure d'un entretien d'embauche (présentation, questions, réponses et remerciements).
- (4) Objectifs émotionnels : développement de l'intelligence émotionnelle des étudiants pour leur permettre de faire face à leurs propres peurs et insécurités face à un entretien d'embauche afin d'éviter le stress et l'anxiété.

2.2. Création, avantages et inconvénients

Le processus de création d'une machinima sur SL ressemble à celui d'une production audiovisuelle tournée dans le monde réel (Escribano, 2014), c'est-à-dire que des techniques cinématographiques sont utilisées et un plan de travail du tournage similaire à celui d'un court-métrage est suivi : d'abord, la conception du scénario ; ensuite, la création du *storyboard* ; puis, le plan de tournage et, finalement l'enregistrement audiovisuel (réglage de l'image et du son). Cette dernière étape diffère de ce qui se fait habituellement dans la vie réelle (RL) parce que l'action se déroule à l'intérieur d'un *métavers*, accessible depuis un ordinateur ou un dispositif mobile. Par conséquent, seuls des programmes d'enregistrement numériques -tel que Camtasia- peuvent être utilisés pour enregistrer l'écran de l'ordinateur,

Le tournage d'une machinima sur SL présente les suivants avantages par rapport à cette même activité sur RL : (1) utilisation d'espaces déjà construits par d'autres utilisateurs sur SL (sans déplacements physiques); (2) création et modification des scènes plus rapidement que sur LR (par un simple clic); (3) utilisation de divers avatars selon leur nature (personne, animal ou objet) selon les modes de représentation de l'histoire ; (4) transformation immédiate de l'apparence physique (taille, cheveux, peau, apparence, gestes, etc.) et vestimentaire (vêtements, chaussures, accessoires, etc.) de l'avatar/acteur en fonction des besoins du scénario; et (5) filmage de plusieurs scènes dans un court laps de temps (rapidité de mouvements dans SL par un simple clic).

Grâce à ces avantages, SL dispose d'un plus grand nombre de scénarios et de personnages (variés et transformables rapidement) qui rendent plus facile le tournage de la machinima. Le seul inconvénient est que pour obtenir des résultats optimaux, il faut savoir maîtriser l'avatar et le métavers dans lequel il interagit.

2.3. Description

Le titre de la machinima - *Entrevista de trabajo/Entretien d'embauche* - annonce qu'il s'agit d'un produit audiovisuel bilingue composé de deux parties distinctes :

- (1) La première partie a été jouée en espagnol afin que les étudiants espagnols s'identifient mieux avec les personnages et leur entourage. Cette partie préalable sert à guider les étudiants dans la préparation d'un entretien d'embauche en leur montrant les aspects fondamentaux à retenir pour réussir cette épreuve.
- (2) La seconde partie (filmée en français) constitue, d'une part, un guide de référence à suivre pour les étudiants qui devront préparer un entretien d'embauche dans le monde réel et, d'autre part, une aide pour les enseignants qui travaillent le lexique spécifique du travail et les compétences orales dans leurs classes. Cette partie simule un entretien de recrutement pour un poste dans un contexte touristique francophone (agent de voyage) pendant lequel une candidate répond aux questions de la responsable des Ressources Humaines d'un tour-opérateur. Puis, pour impliquer davantage les étudiants, la fin de la machinima est ouverte.

Finalement, nous décrivons ci-dessous le storyboard dessiné, à partir du scénario suivant de l'entretien d'embauche, qui comprend le contenu des deux parties de la machinima filmée: (1) la phase préparatoire et (2) l'entretien d'embauche.

2.3.1. La phase préparatoire

La phase préparatoire de notre machinima est composée de deux scènes, une extérieure et l'autre intérieure. Lors de la première scène³¹ deux jeunes filles discutent assises sur la terrasse d'un café : Ana raconte à son amie Belén qu'elle a été convoquée à un entretien d'embauche et elle lui fait part de ses peurs ; Belen lui pose quelques questions sur la préparation de son entretien. La seconde scène (cf. note 19) se déroule entre deux espaces : la chambre d'Ana et le salon de Belén. Pendant qu'Ana est en train de chercher dans son armoire la tenue pour son entretien, elle reçoit un appel téléphonique de son amie. Leur sujet de conversation

est, de nouveau, l'entretien et sa préparation. Elles discutent sur la tenue à porter (robe ou costume), sur la recherche d'informations au sujet du poste et de l'entreprise ; ensuite, elles imaginent les questions et réponses qui seront probablement posées à Ana ; puis, elles considèrent la politesse et les bonnes manières à respecter lors d'un entretien d'embauche (ponctualité, langage approprié, attitude, etc.). À la fin de l'appel, Belen souhaite bonne chance à son amie Ana.

2.3.2. L'entretien d'embauche

L'entretien d'embauche se joue sur une seule scène (cf. note 19) plus longue que les deux précédentes. Dans cette séquence, Ana apparaît en tenue formelle dans le bureau où l'entretien doit avoir lieu. La responsable des Ressources Humaines, après l'avoir invitée à s'asseoir, lui annonce que, puisqu'elle postule à un poste dans une entreprise française, l'entretien se poursuivra en français. Elle l'interroge sur sa formation, ses qualités personnelles et ses compétences professionnelles. Enfin, la responsable lui demande si elle a des questions à lui poser ; Ana profite de cette invitation pour s'intéresser aux horaires de travail et à son affectation dans l'organigramme de l'entreprise. Cette scène se termine sur un plan zénithal (cf. note 19) et un message lancé par une voix hors champ (*C'est à vous d'imaginer la suite...*) qui invite les étudiants à imaginer la fin de cette histoire : réussite ou échec.

2.4. Exploitations didactiques

La machinima *Entrevista de trabajo-Entretien d'embauche* suggère de multiples possibilités d'exploitation didactique pour l'enseignement du français dans un contexte universitaire. Dans cette section, nous allons expliquer certaines d'entre elles effectuées avec des étudiants inscrits dans les études nommées auparavant (cf. note 18). Les étudiants participants ont deux points en commun : (1) une tranche d'âge comprise entre 19 et 23 ans et (2) un niveau intermédiaire en français. Cette machinima peut être considérée comme un outil transversal utilisable dans différents contextes professionnels. En fait, bien qu'elle ait été conçue dans un contexte touristique, elle peut être appliquée dans d'autres domaines professionnels (l'architecture, l'économie, l'ingénierie, la traduction, etc.).

Nous montrons, par la suite, plusieurs exploitations didactiques de cette machinima employées dans des cours de français langue étrangère (cf. note 31).

2.4.1. Modes de visionnage

Dans certains groupes d'étudiants, nous avons introduit le sujet de la recherche d'emploi en classe dans le but de découvrir s'ils avaient déjà été convoqués à des entretiens d'embauche. Nos étudiants ont été encouragés à expliquer comment ils s'étaient préparés, quels sentiments ils avaient éprouvés, ce qu'on leur avait demandé et quel avait été le résultat final. Après cette mise en situation, nous avons visionné ensemble la machinima dans l'intention d'illustrer ce processus de sélection qui est habituel dans le monde du travail. Dans d'autres groupes, cependant, nous avons suivi le chemin inverse : d'abord le visionnage, et après l'échange d'expériences antérieures des étudiants.

Après avoir visionné complètement la machinima en cours, nous avons discuté à propos des points forts et faibles de l'entretien simulé. Nous avons demandé également à nos étudiants d'énumérer les erreurs à éviter, de rédiger d'autres questions et réponses possibles et de proposer d'autres stratégies efficaces pour réussir dans cette situation professionnelle.

De même, cette ressource didactique nous a permis de développer l'intelligence émotionnelle de nos étudiants, et en particulier, de débattre sur (1) les sentiments et les craintes face aux changements et aux défis des apprenants lors de leur future incorporation au monde du travail ; (2) la continuité de l'histoire (la suite), c'est-à-dire si le candidat sera choisi ou non ; (3) la possibilité d'un second entretien pour le même poste. Dans ce dernier cas, les étudiants sont encouragés à formuler des questions pour ce nouvel entretien.

De plus, cette machinima est susceptible d'être vue de manière fragmentée (parties, scènes et plans) afin de pouvoir les étudier en classe de manière indépendante. Cela permet de traiter des aspects de la phase préparatoire et de l'entretien : soin de la tenue et de l'apparence personnelle, recherche préalable de données sur le poste et sur l'entreprise, répétitions de l'entretien, réaction et résolution face à d'éventuels imprévus, respect des règles de courtoisie dans un contexte professionnel, maîtrise de soi, attitude ouverte et positive, etc.

2.4.2. Activités réalisées en classe ou à l'extérieur

Dans les modes de visionnage, nous avons abordé l'exploitation didactique de l'entretien d'embauche au moyen des activités suivantes :

- (1) Discussion à la suite du visionnage en classe de simulations d'entretiens d'embauche (notre machinima et d'autres vidéos similaires sur *Youtube*) :

tour de parole sur la structure de l'entretien, les questions les plus fréquentes et les réponses les plus appropriées, les attitudes de l'interviewer et de la personne interrogée, etc. Une variante de cette activité consiste à demander aux élèves de regarder les vidéos de manière autonome avant la mise au point.

- (2) Exercice d'expression écrite (rédaction d'un entretien d'embauche), en cours ou en dehors de la classe. Selon le nombre d'enquêteurs et de candidats (entre deux et quatre) et le profil des candidats (adaptés ou non au poste) nous obtenons de possibles variations de l'activité. La correction de cet exercice d'expression écrite peut être faite par les enseignants ou par les étudiants (seuls, en binôme ou en petits groupes).
- (3) Simulation orale en classe (avec ou sans enregistrement audio) : les étudiants doivent répondre à des offres d'emploi publiées sur Internet. Dans le cadre du cours de français académique et professionnel du Master en architecture de l'Universitat Politècnica de València, ces simulations ont été enregistrées³² à partir d'offres d'emploi publiées par des entreprises de construction françaises sur *Archibat.com*³³, *Le moniteur*³⁴ ou *Indeed*³⁵. Ensuite, les points forts et faibles des simulations sont commentés, ainsi que certains aspects liés à la correction linguistique, à l'expression non verbale, à la vraisemblance, à l'adaptation au contexte professionnel, etc.
- (4) Tournage d'histoires numériques et de machinimas en dehors de la classe. Les étudiants se réunissent en groupes (de deux à quatre) pour préparer le filmage de la simulation corrigée en cours. Ils suivent le processus décrit ci-après:
 - (1) recherche de scénarios et des costumes adaptés ;
 - (2) pratique orale du dialogue (correction de la prononciation et de l'intonation) ;
 - (3) tournage des scènes avec leur propre téléphone portable ou appareil photo ;
 - (4) montage des vidéos en ajustant la bande sonore, la voix (le dialogue enregistré), les effets sonores, ainsi que le générique ;
 - (5) visionnage des vidéos avec les camarades de classe et l'enseignant, par le biais de canaux variés (classe virtuelle, *Youtube*, blog de la classe, *Google Drive*, etc). Nous renvoyons au site web du groupe SLATES³⁶ où vous trouverez, à titre d'illustration, la couverture³⁷ de deux vidéos confectionnées par les étudiants du cours de *Français des affaires II* du diplôme de Commerce International de l'Universitat de València (cours 2017-18 et 2018-19)³⁸.

Finalement nous dirons que, grâce aux activités décrites dans cette section, les étudiants sont formés pour réussir un entretien d'embauche, car ils assument différents rôles et acquièrent des compétences fondamentales dans le monde du travail.

Conclusions

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, les TICE fournissent de nombreux outils, ressources et espaces éducatifs, qui favorisent la tâche des professeurs. Dans ce contexte, nous avons donc parié pour les *métavers* et la création de machinimas comme instrument pédagogique. En fait, dans cet article, nous avons présenté et décrit le processus de création de la machinima *Entrevista de trabajo/Entretien d'embauche* ainsi que son exploitation didactique. Cette machinima, conçue spécialement pour des étudiants universitaires inscrits dans des cours de langue française, simule un entretien d'embauche, à savoir une situation professionnelle qui représente leur premier contact avec le monde du travail.

Notre expérience nous permet de conclure que ce type de ressources permet la mise en place de nombreuses exploitations didactiques au sein de multiples contextes professionnels. Ces exploitations didactiques incluent une série d'activités pour la pratique de la compréhension et de l'expression (orale et écrite) ainsi que de l'interaction orale dans la langue d'étude. Nous avons expliqué dans ce travail comment l'utilisation de notre machinima a aidé nos étudiants à découvrir des aspects méthodologiques (structure de l'entretien : préparation, déroulement et conclusion) et à acquérir des compétences transversales liées au protocole d'un entretien d'embauche (communication efficace, gestion du temps, etc.), des connaissances pragmatiques (courtoisie, adaptation sociale, langage corporel, etc.), des habiletés numériques (recherche et sélection d'informations), une intelligence émotionnelle (gestion du stress et de l'anxiété, contrôle des émotions, etc.).

En conclusion, nous avons observé qu'il est motivant pour les étudiants d'apprendre avec des ressources numériques car, nous le savons tous, leur vie quotidienne pivote autour des technologies. En effet, ils sont attirés par les nouveaux espaces d'apprentissage, comme c'est le cas des *métavers* et des machinimas éducatives. Les résultats d'apprentissage obtenus, c'est-à-dire les machinimas créées par nos étudiants, confirment l'efficacité et l'efficacité de cette activité didactique multimédia. Finalement, nous souhaitons que cet article contribue à montrer que l'utilisation d'Internet pour l'enseignement des langues étrangères apporte des avantages et des bénéfices incontestables aux enseignants et aux apprenants de nos jours.

Bibliographie

Álvarez González, S. 2015. «Materiales didácticos FLE/FOS en el aula del siglo XXI». *Anales de Filología Francesa*, n°23, p. 21-38. [En ligne] : <https://revistas.um.es/analesff/article/view/250561> [Consulté le 21 février 2020].

- Barneche-Naya, V. et al. 2011. « Metaversos formativos. Tecnologías y estudios de caso». *Vivat Academia*, n° extra 117, p. 368-386. [En ligne] : <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/67> [Consulté le 21 février 2020].
- Baynat Monreal, M^a E. (non publié). Simulaciones profesionales en Second Life para la enseñanza de lenguas para fines específicos: un ejemplo de lengua francesa para el turismo. In: *Jornadas de Renovación Docente*, 2012. [En ligne]: <https://sites.google.com/view/slates-red-innovac-educativa/actividades/jornadas-de-innovaci%C3%B3n-educativa> [Consulté le 21 mars 2020].
- Baynat Monreal, M^a E., Sanz Gil, M. 2007. «TIC y créditos ECTS: una combinación ineludible en la enseñanza-aprendizaje de lenguas». *Didáctica. Lengua y literatura*, n° 19, p. 75 - 92.
- Boulos, M.N.K. et al. 2007. « Second Life : an overview of the potential of 3D virtual worlds in medical and health education ». *Health Information and Libraries Journal*, n° 24, p. 233-245. [En ligne] : <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2007.00733.x> [consulté le 09 avril 2020].
- Checa García, F. 2010. «El uso de metaversos en el mundo educativo: gestionando conocimiento en Second Life». *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, n° 8(2), p. 147-159. [En ligne] : <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6200/6250> [Consulté le 21 février 2020].
- Checa Romero, M. 2011. Discursos audiovisuales en las aulas: cine, videojuegos y machinima. Tesis doctoral. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=91730> [Consulté le 09 avril 2020].
- Checa Romero, M. et al. 2011. Cultura participativa y machinima: creaciones audiovisuales en las aulas. In M. Gertrudix Barrio, F. Gertrudix Barrio, F. García García (Coords.) In: *Actas II Congreso Internacional Sociedad Digital: espacios para la interactividad y la inmersión*, 1, 227-241. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4126638> [Consulté le 09 avril 2020].
- Escribano, M. 2014. Machinima en Mundos Virtuales 3D. Usos, estilos y presencia hispana en la plataforma Second Life. Trabajo Fin de Grado. [En ligne] : https://eciencia.urjc.es/bitstream/handle/10115/11938/M%C3%93NICA%20ESCRIBANO%20PERUCHA_TFG_NOV-13.pdf?sequence=1&isAllowed=yZi [Consulté le 21 février 2020].
- Garavito Olivar, A., Ruiz, J. 2017. Taller de machinima. [En ligne] : <https://sites.google.com/site/tallerdemachinima/home> [Consulté le 21 février 2020].
- García-Pernía, M. R. 2012. *Medios de comunicación como contextos. Jugar, pensar y publicar*. Tesis doctoral. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=73723> [Consulté le 11 mars 2020].
- Garrido Íñigo, P. 2012. «Second Life en la enseñanza del francés lengua extranjera en la universidad». *Thélème, Revista Complutense de Estudios Franceses*, n° 27, p. 161-174.
- Grané, M. et al. 2007. Second Life: Avatares para aprender. In: *Congreso Edutec*. Universidad Tecnológica Nacional de Buenos Aires. [En ligne]: <http://www.anobium.es/second-life-avatarespara-aprender?cat=46> [Consulté le 27 mars 2020].
- Grané, M., Muras, M.A. 2006. Second Life, entorno virtual, aprendizaje real. In *Actas del III Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad*, p. 1-38. [En ligne] : http://161.116.23.180/repositori/objectes/mg0001/sl_elearning.pdf [Consulté le 27 mars 2020].
- Gregori, C. 2008. Digital Storytelling / Relato Digital. [En ligne] : https://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DIGITAL_STORY_INDEX [Consulté le 09 avril 2020].
- Imbernón, F. et al. 2011. «Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial». *Revista Comunicar*, n° 36, p. 107-114. [En ligne] : <https://www.revista-comunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-13> [Consulté le 16 février 2020].
- Iridas Rudín, A. E. 2008. Enseñanza virtual en Second Life: una opción online animada para las universidades y las artes. In: *IV Jornada Campus Virtual UCM: Experiencias en el Campus Virtual*, 125-142. Madrid : Editorial Complutense. [En ligne] : <http://eprints.ucm.es/7800/> [Consulté le 16 février 2020].

Linden Lab 2020. Sobre Linden Lab. [En ligne] : <https://www.lindenlab.com/about> [Consulté le 28 février 2020].

López Santiago, M., Baynat, M.E. 2017. Entrevista de trabajo / Entretien d'embauche. Machinima. [En ligne] : <https://www.youtube.com/watch?v=9xslITF5kAs> [Consulté le 27 avril 2020].

López Santiago, M. (non publié). La enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) en Second Life: ¿amenaza u oportunidad? In: *Jornadas de Innovación Educativa 2014*. [En ligne] : <https://sites.google.com/view/slates-red-innovac-educativa/actividades/jornadas-de-innovaci%C3%B3n-educativa> [Consulté le 27 avril 2020].

Márquez, I.V. 2011. «Metaversos y educación: Second Life como plataforma educativa». *Revista Icono14*, n°9 (2), p. 151-166.

Mas, F., Marín, B. 2008. «Los metaversos en educación: el caso de Second Life y nuestra experiencia en formación». *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, n°52, p. 1-6. [En ligne] : http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=10479 [Consulté le 09 avril 2020].

Ochoa Alpala, C., A., Ortiz García, W. R. 2018. «Creación de machinima (3D) y vídeos reales en un salón de inglés con propósitos específicos». *Revista Issues in Teachers' Professional Development*, n°20(1), p. 41-56. [En ligne] : <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/59412> [consulté le 27 mars 2020].

Pérez, L. F. 2019. « Machinima y arte. Producciones Machinima y la figura del avatar en Second Life». *Revista de Signis* n°30. *Ciberculturas / Tercera Época. Serie Transformaciones*, p. 145-156. [En ligne]: <http://www.designisfels.net/revista/30/designis-i30p145-156.pdf> [consulté le 27 mars 2020].

Rodríguez Gómez, I. 2017. Blog SLATES. [En ligne] : <https://slates.blogs.uv.es/author/inesgome/> [Consulté le 07 mars 2020].

Rodríguez Gómez, I. (non publié). *Herramientas docentes y mundos virtuales*. In *Jornadas de Innovación Educativa*. [En ligne] : 2012. <https://sites.google.com/view/slates-red-innovac-educativa/actividades/jornadas-de-innovaci%C3%B3n-educativa> [Consulté le 27 mars 2020].

Ryaszewski, M. et al. 2008. *Guía oficial de Second Life*. Madrid: Anaya multimedia. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=316827> [Consulté le 17 février 2020].

Sanz, C.V. et al. 2014. « Posibilidades educativas de Second Life: Experiencia docente de exploración en el metaverso ». *TE & ET: Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* 13, 27-35. [En ligne]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5435462> [Consulté le 17 février 2020].

Tejedor Sánchez, R. 2016. «La representación del mundo virtual en la “machinima” a través de la música». *Revista Música Autónoma*, abril 2016, p. 1-9. [En ligne]: <http://revistamusicaauton.wixsite.com/musicaautonoma/la-revista/author/Ricardo-Tejedor-Sánchez> [Consulté le 27 mars 2020].

Notes

1. Ce travail de recherche a été réalisé dans le cadre du groupe *SLATES-Red de Innovación Educativa*, Universitat de València, référence UV-SFPIE_PID19-1097781.
2. Cette expérience didactique pourrait aussi s'appliquer à l'enseignement/apprentissage d'autres langues étrangères.
3. «Las tecnologías ponen a disposición de los estudiantes un conjunto de herramientas y recursos que hacen que el aprendizaje sea más interactivo y significativo y sobre todo que se realice en un ambiente más dinámico».
4. «Pierde protagonismo y pasa a ser facilitador, guía y/o formador [y, de este modo, al alumnado] se le orienta y forma para que sea autónomo en su propio aprendizaje».

5. «El mundo digital abre nuevos caminos entre quienes enseñan y quienes aprenden, por ello es importante conocer cómo utilizar los nuevos instrumentos de forma que se contribuya al desarrollo de la reflexión y el pensamiento crítico».
6. «Internet es un medio abierto y favorecedor para el aprendizaje en la medida en que nos permite un acercamiento a los contextos reales de utilización en lengua extranjera, es decir, facilita la inmersión lingüística tanto al docente como al aprendiz dando lugar, de este modo, a la explotación de las competencias orales y escritas de la L2 ».
7. Neal Stephenson a inventé le terme *metaverse* (en anglais) dans son roman *Snow Crash* pour se référer à un espace virtuel créé sur Internet (Márquez, 2011 :154).
8. «prima la identificación, la elaboración y la experimentación del estudiante».
9. «la posibilidad de experimentar, explorar y realizar simulaciones en tiempo real de forma conjunta con otros estudiantes compartiendo recursos online como videos, audio, textos o imágenes».
10. Blog de l'avatar de Renzo Amat orienté à la planification pédagogique : [En ligne]: <http://renzoamat.blogspot.com/2007/08/primers-tastets-second-life.html?m=0> [Consulté le 29 août 2020].
11. Blog créé comme ressource pour les participants du Doctorat en Sciences de l' Education de l'Université Dr. Rafael Belloso Chacinura.
12. [En ligne] : <http://blogeandoenlenguasdeeducacion.blogspot.com/2011/01/ensenanza-de-idiomas-en-second-life-una.html> [Consulté le 9 septembre 2020].
13. [En ligne] : <https://educacionmetaverso.wordpress.com/2010/02/15/certificado-de-especializacion-en-%E2%80%9Cmundos-virtuales-aplicados-a-la-educacion%E2%80%9D/>
14. [En ligne] : <https://secondlife.com/destinations/learning/universities> [Consulté le 9 septembre 2020].
15. « Cypris Chat strives to provide an educational, fun and interesting environment for English learning and teaching. Members have the chance to be part of a living community surrounded by others who are learning, teaching or simply interested in speaking English with people from around the world ». [En ligne] : <https://secondlife.com/destination/cypris-chat> » [Consulté le 9 septembre 2020].
16. « Virtlantis is a free language learning resource and community of practice in the virtual world of Second Life" (www.virtlantis.com) » [En ligne] : https://www.peterlang.com/view/9783653973686/12_Chapter4.html [Consulté le 9 septembre 2020].
17. «Comunidad de Recepción y Ayuda a nuevos usuarios a Second Life. Integrante del Proyecto Community Gateway. Para usuarios de habla hispana de todo el mundo» [En ligne]: <https://secondlife.com/destination/ayuda-virtual> [Consulté le 9 septembre 2020].
18. *EduNation* en SL. [En ligne] : <https://maps.secondlife.com/secondlife/EduNation/49/179/23?q=edunation&s=Places> [Consulté le 09 septembre 2020].
19. «un lugar para practicar idiomas tanto escritos como hablados, ya que dispone de una herramienta de voz que se puede activar a voluntad».
20. La pandémie de la COVID19 est une situation exceptionnelle qui a provoqué l'emploi généralisé des moyens virtuels dans les activités professionnelles.
21. «las fuentes de referencia proceden en su mayor parte de blogs, páginas web generalistas, o dedicadas a aspectos puntuales, y de la producción visible en espacios como *YouTube*, *Vimeo* o similar».
22. «el término machinima fue acuñado por Hugh Hancock y Antony Bailey en 1990-2000. Su historia está estrechamente ligada al lanzamiento de juegos y al desarrollo tecnológico».
23. (1) «informativos: entrevistas, debates y exposiciones»; (2) «de entretenimiento: concursos, *shows* de talentos, *talk shows*, series y musicales»; (3) «cinematográficos: comedia, drama, fantasía, terror, aventura y bélica»; (4) «publicitarios: anuncios y spots publicitarios» y (5) «educativos: entrevistas, simulaciones, juego de roles, *sketch*, etc ».
24. «en la actualidad esta técnica es muy usada en los espacios virtuales y, en particular, en el mundo educativo, pues permite desarrollar la creatividad con costes muy bajos y utilizar diferentes recursos orientados al aprendizaje».

25. [En ligne] : <https://www.uv.es/slates/index.html> [Consulté le 11 août 20].
26. [En ligne] : <https://www.youtube.com/watch?v=SXdIBMGdYl4> [Consulté le 11 août 2020].
27. [En ligne] : https://www.youtube.com/watch?v=z-b_Tkad7YY&feature=youtu.be [Consulté le 11 août 2020].
28. «Lo único que se necesita es un software de captura de pantalla y un avatar en el mundo virtual.»
29. «Ya que se requieren conocimientos del funcionamiento de la plataforma y un hardware potente, además de una conexión rápida de internet y una buena idea que explotar».
30. *Grado en Turismo, Doble Grado en Turismo-ADE et Grado en Negocios Internacionales, Grado en Fundamentos de la Arquitectura et Máster en Arquitectura.*
31. Site web de SLATES, taller de machinima, section prise de la machinima *Entrevista de trabajo/Entretien d'embauche* : [En ligne] : <https://sites.google.com/view/slates-red-innovac-educativa/actividades/taller-de-machinima> [Consulté le 10 septembre 2020].
32. Ces enregistrements sont d'accès privés et ne peuvent donc pas être partagés pour préserver l'anonymat des auteurs.
33. [En ligne] : <https://archibat.com/fr/offres-demploi> [Consulté le 11 septembre 2020].
34. [En ligne] : <https://emploi-btp.lemoniteur.fr/offre-emploi/offre-emploi-architecte-h-f-om-344> [Consulté le 11 septembre 2020].
35. [En ligne] : <https://www.indeed.fr/Emplois-Architecte> (11/09/20).
36. [En ligne] : <https://www.uv.es/slates/index.html> [Consulté le 11 novembre 2019].
37. Pour préserver l'anonymat des étudiants, nous ne montrons que les couvertures des machinimas, disponibles sur le site web du groupe SLATES. [En ligne] : <https://sites.google.com/view/slates-red-innovac-educativa/actividades/taller-de-machinima> [Consulté le 21 février 2020].
38. Pour les mêmes raisons, nous indiquons uniquement le lien d'une vidéo publiée sur *Youtube* par les étudiants. [En ligne] : <https://www.youtube.com/watch?v=3iYjwl-JmbEY&feature=youtu.be> [Consulté le 21 février 2020].



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Les doubles certifications européennes : le cas du Bachibac en Andalousie

Anne Aubry

Département de Philologie et Traduction,
Université Pablo de Olavide de Sevilla, Espagne
acaubx@upo.es

<https://orcid.org/0000-0002-6879-1916>

Reçu le 10-11-2020 / Évalué le 23-11-2020 / Accepté le 01-12-2020

Résumé

Le Bachibac constitue un parcours « d'excellence » grâce à une formation biculturelle et bilingue pour les lycéens espagnols et français permettant d'obtenir un double diplôme : le Bac français et le *Bachillerato* espagnol. L'article présente une comparaison avec les autres doubles certifications européennes telles que l'Abibac et l'Esabac. En Espagne, les établissements Bachibac doivent mettre en place un programme spécifique dans lequel au moins un tiers de tous les cours doivent être enseignés en français. L'article présente des propositions sur les défis et les inconvénients de la mise en pratique de ce paradigme français dans le contexte socio-éducatif en Espagne, et notamment en Andalousie.

Mots-clés : bachibac, double certification, méthodologie, bilinguisme, formation des enseignants

Double European certifications : the case of Bachibac in Andalusia

Abstract

Bachibac constitutes a path of « excellence » promoting a bicultural and bilingual training itinerary for Spanish and French secondary school students. The program offers a double degree : the French « *Bac* », and the Spanish « *Bachillerato* ». The article presents a comparison with other european double certifications, such as Abibac and Esabac. In Spain, Bachibac schools must establish a specific program in which at least one third of all classes must be taught in French. The article presents proposals on the challenges and disadvantages of putting this French paradigm into practice in the socio-educational context in Spain, and especially in Andalusia.

Keywords : bachibac, double degree, methodology, teacher training, bilingualism

Introduction

La création des doubles certifications qui nous intéressent ici prend sa source dans la dynamique générale d'une politique européenne de l'enseignement des langues. Le multilinguisme est de fait un des fondements de l'Union Européenne

qui garantit le respect de la variété linguistique au sein des différents pays qui la constituent. En effet, l'objectif de l'Union, dont la devise est d'ailleurs « unie dans la diversité » est précisément d'atteindre ce but en adoptant une démarche commune. Il est bien évident que les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres. Les langues unissent les citoyens, rendent les autres pays et leurs cultures accessibles et renforcent la compréhension inter-culturelle. C'est d'ailleurs ce qui est apparu de manière évidente lors du Sommet européen de Lisbonne en 2000. Celui-ci avait en effet fixé comme objectif aux Etats membres de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Pour atteindre cet objectif, divers programmes de travail afin d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs et des réseaux européens avaient alors été développés, et parmi ces derniers, une attention toute particulière avait été réservée à l'apprentissage des langues.

Par ailleurs, quasiment dès sa fondation, les travaux du Conseil de l'Europe ont été considérés comme une référence dans le domaine de l'enseignement des langues. Ainsi, *Un niveau-seuil* en 1976 marque-t-il l'émergence de l'approche communicative et l'importance de centrer l'apprentissage et l'enseignement des langues sur l'élève, et de fait, il détermine les programmes nationaux dans bon nombre de pays. Puis, une succession de travaux trouvera un écho considérable et marquera la didactique des langues dans l'ensemble des pays européens, que ce soit avec le *Portfolio Européen des langues* officiellement lancé en 2001 ou avec la publication du *Cadre Européen commun de référence* pour les langues en 2001. Comme le rappelle le site du Ministère français de l'éducation nationale¹, ce cadre est le « fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres » et « constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle ». Quant à son *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018), il contient de nouveaux descriptifs et de nouvelles échelles qui concernent notamment, selon cette même source ministérielle « la médiation et la compétence plurilingue et pluriculturelle ». D'une manière générale, ce *volume complémentaire* nuance davantage les descriptions des échelles et des niveaux ainsi que les descripteurs. Tous ces outils accompagnent ou ont précédé la fondation de ces doubles certifications, permettant de créer un langage commun entre les différents partenaires et d'offrir des outils de référence partagés.

1. L'Abibac

La plus ancienne de ces doubles certifications est l'Abibac qui naît en 1994 avec l'accord de Mulhouse signé le 11 mai 1994 par les gouvernements français et allemand se disant alors « convaincus d'apporter [...] une contribution importante à la coopération et à l'intégration européennes ». Dès sa fondation, ce double diplôme s'inscrit donc dans une volonté politique forte des deux pays du couple franco-allemand, précurseur dans la construction européenne. D'une certaine manière, cet accord de Mulhouse s'inscrit dans la dynamique du *Traité de l'Elysée* du 22 janvier 1963, marquant la réconciliation entre les deux pays après le conflit meurtrier de la deuxième guerre mondiale. Dans le *Traité de l'Elysée*, l'Allemagne et la France reconnaissent l'importance de la connaissance de la langue du partenaire. Et parmi les différents domaines qui constituent le traité (Affaires étrangères et Défense), ils en consacrent particulièrement un à l'Éducation et à la Jeunesse, s'engageant à prendre des mesures concrètes afin de favoriser l'apprentissage de l'allemand en France et du français en Allemagne. De même, ils souhaitent clairement « accélérer l'adoption des dispositions concernant l'équivalence des périodes de scolarité, des examens, des titres et des diplômes universitaires²».

Depuis sa fondation, l'accroissement du nombre d'établissements est constant et l'objectif de compter au moins un établissement Abibac par académie et par *Land* est atteint par la France métropolitaine en septembre 2014. Les statistiques indiquées par le Ministère de l'Éducation Nationale en France (n'ayant pas été actualisées depuis l'année 2016-2017³) dénombrent 87 établissements Abibac en France, dont cinq lycées français en Allemagne. Chacun des lycées français est jumelé avec un lycée partenaire allemand. Dans les deux pays, l'enseignement dans la langue du partenaire est assuré à raison d'environ neuf heures hebdomadaires au minimum, et onze heures plus souvent. En règle générale, cet enseignement s'effectue pendant les trois années scolaires (en France, à partir de la Seconde) et au minimum pendant les deux années scolaires précédant l'examen du Bac ou de l'Abitur. Les disciplines scientifiques enseignées dans la langue du partenaire sont la langue et la littérature du pays partenaire, l'histoire, la géographie et les sciences politiques. Comme le souligne Christophe Fauchon, chargé de mission au ministère de l'Éducation nationale et chargé de la coopération éducative avec l'Allemagne, il s'agit des « disciplines les plus à même de sensibiliser à la culture et à l'interculturalité des deux pays. [...] ce qui est visé, c'est un surcroît de citoyenneté : franco-allemande et européenne⁴ ».

Comme Susanne Geiling -Hassnaoui le souligne dans son article « L'Abibac, une interculture » (2019), « L'approche franco-allemande est ainsi avant-coureur dans l'éducation interculturelle en Europe [...]». Un aspect particulièrement passionnant

de la section est le fait d'être une 'création' interculturelle construite par deux Etats ». Et effectivement, c'est bien l'Abibac, qui a montré la voie et a servi d'inspiration aux autres réalisations européennes, L'Esabac et le Bachibac, sans que ces derniers aient pourtant le même poids symbolique et politique.

2. L'Esabac

L'Esabac naît avec un accord signé entre l'Italie et la France en 2009. C'est une certification à double délivrance, *Esame di Stato* italien et Baccalauréat français. Il a été pour la première fois intégré à l'examen final en juin 2011. Ce parcours de formation intégrée se déroule sur les trois dernières années du lycée et prévoit un enseignement en français de quatre heures hebdomadaires de Langue et Littérature françaises et de deux heures d'Histoire pour les élèves italiens, et l'équivalent en italien pour les élèves français.

Une caractéristique particulière de l'Esabac est qu'à la différence des autres doubles certifications, il ne s'adresse pas seulement aux élèves de la filière générale, mais aussi, et ce depuis 2016, aux élèves des lycées technologiques. En France, il s'agit des filières Tourisme et Marketing et de la filière Affaires et Finances. Dans ce cas, les matières étudiées dans la langue du partenaire sont d'une part la langue culture et communication, et, d'autre part, l'enseignement technologique spécifique. Un autre motif de réjouissance pour les responsables de l'Esabac est que, comme l'annonçait le 30 mai 2019 Christophe Musitelli, conseiller culturel et Directeur de l'Institut français d'Italie : « On peut être fier de l'Esabac, il s'agit du premier diplôme européen⁵ ». Il existe en effet 337 sections Esabac en Italie, ce qui pulvérise sans aucun doute le nombre d'établissements Bachibac en Espagne et Abibac en Allemagne. Notons toutefois un véritable déséquilibre en ce qui concerne l'Esabac entre les deux pays partenaires puisque la France ne compte que 52 lycées Esabac face aux 337 italiens.

Mais ce déséquilibre peut être mis en perspective, comme le fait Hélène David qui montre d'emblée que désormais, les systèmes éducatifs nationaux s'inscrivent dans une logique d'internationalisation. Elle en souligne ainsi les motivations profondes qui ne sont pas toujours explicites : « L'Esabac est une stratégie mise en place pour promouvoir le français sur un marché des langues où les choix des acteurs sont de plus en plus déterminés en termes d'investissement et de rentabilité dans un monde de communication globalisé » (David, 2013 : 8). Elle décode ensuite, en s'appuyant sur l'analyse du discours, les programmes officiels de l'Esabac et elle démontre ainsi que ce qui se présentait comme un brassage des cultures, une rencontre des langues et une confrontation fertile et stimulante des identités ne

cherche peut-être finalement qu'à servir des intérêts purement économiques. Elle ne peut qu'en tirer une conclusion amère : « [...] on peut regretter qu'en réalité cette éducation plurilingue et interculturelle ne soit parfois qu'un prétexte pour la mise en place de filières purement instrumentalistes, orientées vers les seuls *bénéfice économique* et *bénéfice cognitif* » (David, 2013 :9).

3. Le Bachibac

Bien que l'accord entre la France et l'Espagne ait été signé le 10 janvier 2008, le Bachibac n'a vraiment commencé à s'implanter qu'à la rentrée 2010-2011 et la première session d'examen du Bachibac s'est déroulée en juin 2012. En France, le Bachibac repose sur l'enseignement spécifique de la langue et de la littérature espagnoles et de l'histoire-géographie en espagnol, à raison de 10 heures hebdomadaires en seconde, et de 8 heures hebdomadaires en première et en terminale. En Espagne, un tiers des enseignements sont donnés en français et concernent la langue et la littérature françaises (4 heures), l'histoire de l'Espagne et de la France (4 heures) et une autre discipline de 3 heures hebdomadaires à choisir parmi les disciplines suivantes: *Filosofía y Ciudadanía*, *Historia de la Filosofía* et *Ciencias para el Mundo Contemporáneo*, ou même le Grec ancien, comme le signale José Antonio Artés Hernández (2015) dans son article qui revendique la pertinence d'enseigner cette matière dans la filière Bachibac de son établissement de Murcia. Comme pour les autres doubles diplômes, dans les deux pays partenaires, les élèves qui souhaitent étudier dans la section Bachibac doivent déjà avoir un niveau B1 dans la langue partenaire avant de commencer cette filière.

Pour le Bachibac, comme pour l'Esabac d'ailleurs, la motivation profonde dans la création de la double certification résulte, de la part de la France, du désir impérieux de limiter la domination absolue de l'anglais et de promouvoir l'usage du français pour veiller à maintenir une « bio-diversité linguistique », selon l'expression de Stelio Faranjis, Secrétaire Général du Haut-Conseil de la Francophonie de 1984 à 2001. Or, en Espagne comme en Italie, à partir des années 1970, l'essor de l'anglais comme seule langue vivante enseignée s'est fait au détriment du français. Actuellement en Espagne, et pour reprendre les chiffres avancés par Pascal Sánchez en 2014 dans la revue *Synergies Espagne*, les enfants et adolescents en âge de scolarisation étudient le français dans une proportion de 13,8%. C'est alors qu'ils sont au collège que les élèves espagnols sont les plus nombreux à apprendre le français (38%). Il faut souligner aussi que la diffusion de la langue française montre de fortes disparités selon le territoire, atteignant 68% en Galice, et 50% en Andalousie, en Aragon, aux Asturies et aux Canaries. Le français est généralement moins demandé dans les communautés territoriales ayant une langue régionale, à l'exception notable de la Galice, comme on l'a vu plus haut (Sánchez, 2014 :45).

En ce qui concerne plus précisément l'historique de l'implantation du Bachibac en Espagne, si nous nous reportons aux statistiques présentées en Espagne par le *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, la progression du programme se fait réellement de manière exponentielle, tant pour le nombre d'établissements Bachibac (passant des six premiers établissements en 2010/2011 aux 114 actuels pendant l'année scolaire passée), que pour le nombre d'élèves impliqués. Logiquement, cette progression est tout aussi spectaculaire puisque nous passons des 100 élèves de la première promotion en Catalogne et à Murcie pour arriver aux 3254 élèves de l'année scolaire 2019/2020 répartis pratiquement sur tout le territoire espagnol.

3.1. Le Bachibac en Andalousie : une brève chronologie

On ne peut pas décrire la situation du Bachibac en Andalousie sans chercher à la contextualiser historiquement et il faut souligner combien cette région autonome a été pionnière dans sa politique linguistique en faisant le choix du bilinguisme (avec la langue française au début) dès l'année scolaire 1998/1999. En ce sens, elle ne faisait que suivre les recommandations du Conseil de l'Europe, encourageant l'apprentissage précoce et intégré des langues étrangères. L'Andalousie a donc choisi d'implanter, (de manière expérimentale au début) les premières sections bilingues de français dans quatre établissements : l'école primaire Lex Flavia et le collège-lycée Cánovas del Castillo à Malaga, d'une part, et l'école primaire Joaquín Turina et le collège-lycée Fernando de Herrera à Séville, d'autre part. Peu à peu, d'autres établissements scolaires se sont unis aux premiers et en 2005, il y avait déjà 20 sections bilingues franco-espagnoles. 2005 est aussi l'année où a commencé à s'appliquer en Andalousie le *Plan de Fomento de Plurilingüismo* qui favorise l'apprentissage renforcé de plusieurs langues étrangères. Ce programme de développement du plurilinguisme s'inscrivait d'ailleurs dans un ensemble d'initiatives européennes de promotion de l'apprentissage des langues étrangères, telles que le Sommet européen de Lisbonne en 2000. C'est également à cette époque que paraît le *Cadre Commun Européen de Référence* en 2001, mais aussi qu'est instaurée l'Année Européenne des Langues la même année. L'Andalousie est alors tout à fait en phase avec les politiques linguistiques les plus ambitieuses, et les institutions européennes reconnaissent son dynamisme en lui décernant le *Label Européen des Langues* pour ses initiatives innovantes dans ce domaine en 2005. Il ne fait aucun doute que l'implantation des sections bilingues franco-espagnoles a été un véritable succès en Andalousie et a suscité une dynamique positive pour l'enseignement-apprentissage de la langue française : de nos jours, et selon les statistiques⁶ de la *Consejería de Educación de Andalucía* (qui n'ont pas été actualisées depuis), en

2018, 60 établissements scolaires proposaient cet enseignement bilingue à 24 000 élèves. Parmi ces écoles, collèges et lycées, 14 d'entre eux avaient obtenu le Label *France Education* reconnaissant leur excellence dans la diffusion de la langue et de la culture françaises, ce qui représentait un peu plus du tiers (35%) des établissements espagnols ayant reçu cette distinction du Ministère des Affaires Étrangères français.

Cette mise en place des sections bilingues franco-espagnoles a vite débouché sur la question de la certification de cet apprentissage renforcé du français. Il est vrai que le développement des examens du DELF scolaire a permis aux élèves et à leurs familles de prendre conscience et de matérialiser leurs progrès dans ce domaine. Mais est apparue peu à peu la nécessité d'aller plus loin dans cette évaluation du bilinguisme sur lequel les autorités éducatives andalouses avaient parié.

Il n'y a aucun doute sur le fait que ces élèves, issus du modèle bilingue, forment le vivier pour suivre les enseignements Bachibac. Or, si l'Andalousie avait été pionnière dans la mise en place des sections bilingues, elle ne s'est reliée au Bachibac que lors de la deuxième année de son implantation en Espagne, c'est-à-dire pendant l'année scolaire 2011/2012. Dès le départ, la filière Bachibac a été implantée dans huit établissements, répartis dans les huit provinces et ils sont toujours situés dans la capitale de chaque province.

3.2. Le Bachibac en Andalousie : questions et propositions

La première question qui surgit est précisément liée à cet immobilisme depuis l'inauguration des filières Bachibac en Andalousie. Et à titre de comparaison, il est intéressant de voir l'évolution du nombre d'établissements Bachibac en Catalogne sur pratiquement la même période (à un an de différence près). Pour cela, les données parfaitement actualisées sur la page du *Ministerio de Educación y de Formación Profesional* nous indiquent les variations suivantes⁷ : en Catalogne, l'implantation du Bachibac pendant l'année scolaire 2010/2011 se fait dans 4 établissements. En 2019/2020, les élèves catalans peuvent recevoir cet enseignement dans un total de 71 établissements répartis de la manière suivante dans les différentes provinces : 43 à Barcelone, 14 dans la province de Gérone, 7 dans celle de Lérida et dans celle de Tarragone. À titre de comparaison, la France compte sur l'ensemble de son territoire national (y compris en outre-mer, avec plusieurs centres à la Réunion) 87 établissements Bachibac.

Pendant la même durée, l'Andalousie stagne avec ses seuls 8 établissements Bachibac. Logiquement, la progression exponentielle du nombre d'élèves catalans

passant de 32 élèves en 2010/2011 aux 1477 élèves actuels (en 2019/2020) peut nous laisser songeurs. En effet, en Catalogne, le nombre d'élèves a augmenté 10 fois plus qu'en Andalousie. Quelles peuvent bien être les raisons pour limiter volontairement le nombre d'établissements Bachibac, alors que par ailleurs, les avantages d'une telle formation pour les élèves sont légion ? À quoi doit-on attribuer cette rigidité administrative (un seul établissement Bachibac par province) cherchant à établir une égalité territoriale rigoureuse ? Il faut pourtant tenir compte d'une demande sociale qui dépend de bien d'autres facteurs : implication et dynamisme d'une équipe enseignante qui souhaite s'investir dans un itinéraire Bachibac ou demandes de parents qui sont plus sensibles aux avantages de cette formation d'excellence.

Par ailleurs, la deuxième question concerne les mesures d'accompagnement du Bachibac, aussi bien pour les professeurs que pour les élèves. En effet, enseigner dans cette filière est certes très stimulant et gratifiant, mais n'oublions pas que cet investissement professionnel suppose un engagement considérable en temps de préparation des cours et de correction, (un temps très supérieur à celui qui est employé pour des cours « normaux »). Par ailleurs, les professeurs de Bachibac doivent également consacrer beaucoup de temps à leur indispensable formation. En ce qui concerne le Bachibac, comme dans les autres doubles certifications que nous avons présentées plus haut, la méthodologie utilisée et les critères d'évaluation sont ceux du système éducatif français. Ce changement de paradigme représente un défi pour les professeurs espagnols : il s'agit des enseignants en Bachibac de langue et littérature françaises (qui sont certes spécialistes de la matière), mais aussi des enseignants d'histoire, de philosophie, ou d'une manière générale, des matières dites « non linguistiques ». En effet, l'ensemble de ces professeurs se sont formés, dans leur écrasante majorité, dans le système scolaire et universitaire espagnol. Et une fois qu'ils ont commencé à enseigner, ils ont mis en œuvre une méthodologie autre que la méthodologie française dans leur pratique professionnelle. Cette révolution copernicienne pour les équipes enseignantes exige un travail d'équipe, une formation rigoureuse et un accompagnement réel, et là encore, du temps de travail supplémentaire. Or, en contrepartie, ces professeurs des filières Bachibac ne bénéficient d'aucune rétribution supplémentaire sous forme de prime, ni d'aucune réduction horaire qui ne serait que justice.

Enfin, étudier le Bachibac représente également un effort certain pour les élèves qui choisissent cette voie, même s'ils sont conscients que leurs efforts seront payants à plus ou moins long terme. Pourquoi ne pas s'inspirer de ce qu'ont mis en place les lycées Abibac, qui peuvent profiter de séjours de trois à six mois en Allemagne dans une famille d'accueil, et en suivant les cours dans l'école en allemand ? Ces séjours se fondent sur le principe de réciprocité en accueillant ensuite le correspondant

allemand en France. Il est vrai que le programme *Picassomob* se rapproche de ce modèle, mais pour une durée significativement plus réduite, puisqu'il ne s'agit que d'un mois. L'exigence supérieure en temps passé à l'étranger pour les lycéens Abibac (minimum de trois mois dans le pays partenaire avec la possibilité d'y passer six mois) explique peut-être que les modalités d'évaluation soient, elles aussi, plus exigeantes. En effet, lors de l'examen final de l'Abibac, les épreuves spécifiques écrites seront en règle générale corrigées par des professeurs ressortissant du pays dans lequel les épreuves sont passées. Et les épreuves spécifiques orales sont évaluées par un jury présidé par un représentant du pays partenaire. Ce jury arrête définitivement les notes (écrites et orales) comptant pour l'obtention du diplôme du pays partenaire. Comme le souligne Susanne Geiling-Hassnaoui (2019) : « [...] ce sont l'interaction de deux traditions éducatives très différentes et leur synergie qui développent des potentialités nouvelles. Des exigences institutionnelles et des pratiques d'enseignement sont transférées d'un pays à l'autre ».

Conclusion

Nous pensons avoir illustré ici la vitalité des doubles certifications européennes qui, s'inscrivant dans la dynamique institutionnelle européenne de promotion du multilinguisme, sont un puissant levier de l'éducation interculturelle et de la construction de l'Europe, toujours en train de se faire. Pour ce qui concerne le Bachibac en Andalousie, nous avons montré à quel point la politique linguistique éducative a été audacieuse avec la création des sections bilingues franco-espagnoles, mais la stagnation actuelle des établissements Bachibac nous interroge et nous surprend. Il n'est pas possible de développer ces dispositifs d'excellence sans une formation professionnelle continue de qualité, et un accompagnement réel des enseignants. Un véritable investissement des instances éducatives qui doivent favoriser et soutenir les établissements Bachibac en général, et les professeurs en particulier, pour mener à bien cette tâche essentielle, est absolument indispensable. Dans ce domaine comme tant d'autres, « il nous faut de l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace ! ».

Bibliographie

Arbués Castán, M. 2017. « Passer un double bac, pour quoi faire ? ». *Langue(s) & Parole: revista de filología francesa y románica*, n° 3, p. 173-177. [En ligne] : <https://ddd.uab.cat/record/224984> [consulté le 3 novembre 2020].

Artés Hernández, J.A. 2015. «La enseñanza del griego II en el Bachibac». *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, n° 6, p.17-34. [En ligne] : http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/ARTES_HERNANDEZ.pdf [consulté le 3 novembre 2020].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.

David, H. 2013. « L'enseignement bilingue franco-italien en Italie et le diplôme binational Esabac : une coopération au carrefour d'enjeux politiques et didactiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. N° 10. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/2576> [consulté le 28 octobre 2020].

Geiling -Hassnaoui, S. 2019. « L'Abibac, une interculture ». *Revue Abibac*, n° 5. [En ligne] : <https://revue-abibac.fr/2019/12/04/labibac-une-interculture-2/> [consulté le 28 octobre 2020].

Rocchi V., Schlemminger, G. 2015. « Un esame, due diplomi»: l'ESABAC, programma binazionale italo-francese ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n°38, p.47-58. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/esp/538> [consulté le 03 novembre 2020].

Sánchez, P. 2014. « État des lieux du français en Espagne et reformulation de la question du multilinguisme au sein du système éducatif espagnol ». *Synergie Espagne*, n°7, p. 43-54. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne7/Sanchez.pdf> [consulté le 4 novembre 2020].

Vernetto, G. 2015. « L'ouverture à l'internationale par un diplôme binational : le BachiBac ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 38, p.33-45. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/esp/525> [consulté le 04 novembre 2020].

Notes

1. Eduscol : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl> [consulté le 28 octobre 2020].
2. <https://www.france-allemande.fr/Traite-de-l-Elysee-22-janvier-1963.html> [consulté le 28 octobre 2020].
3. <https://www.education.gouv.fr/l-abibac-6638> [consulté le 28 octobre 2020].
4. <https://revue-abibac.fr/2019/09/25/entretien-avec-christophe-fauchon-les-objectifs-de-labibac/> [consulté le 28 octobre 2020].
5. <https://lepetitjournal.com/milan/communaute/esabac-le-double-diplome-franco-italien-fete-ses-10-ans-258837> [consulté le 29 octobre 2020].
6. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/prensa/-/noticia/detalle/en-torno-a-24-000-alumnos-y-alumnas-cursan-enseñanzas-bilingües-español-francés-en-andalucía> [consulté le 6 novembre 2020].
7. <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/bachibac/centros-bachibac/progresion-bachibac.html> [consulté le 6 novembre 2020].

Synergies Europe n° 15 / 2020



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Sophie Aubin, ancienne enseignante et responsable pédagogique à l'Institut Français de Valence en Espagne (1988-2008), est Docteur en linguistique et didactique du français langue étrangère de l'Université de Rouen (1996, France). Professeure depuis 2008 de l'Universitat de València (Espagne) en langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et en didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français), ses recherches en didactique des langues-cultures sont axées sur l'interdisciplinarité linguistique et musicale et l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008 et directrice du pôle éditorial international du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) depuis 2013, sa recherche-action est consacrée à la réalisation du *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* de ce groupe.

• Auteurs des articles •

Maciej Smuk est HDR en sciences humaines, spécialisé en didactique des langues étrangères, particulièrement du français langue étrangère. Ses intérêts se concentrent sur les aspects psychologiques et sociologiques de l'enseignement/apprentissage des langues. Il est enseignant-chercheur et directeur de l'Institut d'Études romanes faisant partie de la Faculté de Langues modernes de l'Université de Varsovie (Pologne).

Anca Porumb est docteur ès lettres, maître-assistante à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de Cluj-Napoca, Roumanie, où elle est chargée de cours de Didactique du français langue étrangère (FLE), de Gestion de classe et d'Enseignement assisté par l'ordinateur. Ses centres d'intérêts sont la didactique du FLE, l'enseignement /apprentissage du français et les TICE et les littératures française et francophone contemporaines, notamment les romans français et francophone actuels. Sa thèse de doctorat, soutenue en 2010, a porté sur la littérature française contemporaine, ayant comme thème le sida dans les œuvres de Dominique Fernandez, Hervé Guibert et Yves Navarre.

Adamantia Zerva est professeure au département de Philologie Française (Université de Séville, Espagne). Titulaire d'une Licence en Langue et Littérature Françaises (Université nationale et capodistrienne d'Athènes, Grèce), elle a poursuivi ses études à l'Université Lumière Lyon 2 (France). Ensuite, elle a complété sa formation en obtenant un Doctorat européen en Linguistique Appliquée (Université de Séville). Ses intérêts de recherche portent sur la sociolinguistique, la linguistique contrastive, la pragmatique interculturelle et la didactique des langues étrangères.

Sonia Vaupot a soutenu une thèse en traductologie à l'Université Paris XII-Val-de-Marne (2001, France). Elle est actuellement maître de conférences HDR à l'Université de Ljubljana (Slovénie). Elle enseigne la civilisation française et francophone, la phraséologie (en Licence),

la linguistique textuelle, la traduction vers le français (en Master) à la Faculté des Lettres (Département de traduction). Ses recherches portent sur la traductologie, le français de spécialité, la phraséodidactique et la didactique de la traduction. Elle est l'auteure de deux ouvrages sur la civilisation française et une monographie sur les enjeux culturels de la traduction.

Rana Kandeel, membre associée au laboratoire DILTEC à l'université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, est actuellement professeure associée de français (MCF) dans le département de traduction à l'université de la Princesse Nourah bint Abdulrahman en Arabie Saoudite. Ses principaux domaines de recherche concernent les sciences du langage, la linguistique, la didactique des langues, le français langue étrangère et les TICE. Elle est experte accréditée auprès de l'AUF et de l'institut français à Paris dans le programme *Dialogue d'expertise*. Elle a publié des dizaines d'articles dans des revues internationales à comité de lecture et elle a codirigé l'ouvrage collectif « discours et communication didactiques en français langue étrangère ».

Laïth Ibrahim, titulaire d'un doctorat en littérature et civilisation françaises de Sorbonne Université, est maître de conférences en littérature française au Département des Langues Européennes à l'Université de Mutah en Jordanie et post-doctorant au CELLF à Sorbonne Université. Il est l'auteur du *Naissance de l'individu et émergence du roman-mémoires* (2020), *d'Utopie et théâtre* (2014) et de nombreux articles publiés dans différentes revues internationales.

Ayman Alsmadi, maître de conférences en sciences du langage au sein du Département des Langues Européennes à l'Université de Mutah en Jordanie et membre attaché au Centre de recherche sur les médiations (CREM) à l'Université de Lorraine à Metz en France. Auteur d'une thèse soutenue en février 2017, intitulée « Organisation sémantique du lexique verbal via la relation de troponymie ». Il est aussi l'auteur de plusieurs articles publiés en ligne. Dans le cadre de ses travaux de recherche, il s'intéresse à la linguistique en général, et très particulièrement à la sémantique lexicale et à l'enseignement-apprentissage du lexique en classe de français langue étrangère.

Virginia Iglesias Pruvost est professeure au Département de Philologie française de l'Université de Grenade (Espagne) depuis 2011. Sa recherche se centre essentiellement sur la littérature francophone de l'exil, et surtout sur les œuvres écrites par des femmes. En ce sens, elle a écrit de nombreux articles sur Neel Doff et Vénus Khoury-Ghata (entre autres) et a participé à des colloques internationaux sur la littérature de migrations et les perspectives de genre. Elle coordonne actuellement un ambitieux projet DEFI (Développement d'Espaces Francophones d'Innovation) de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) réunissant les institutions qui promeuvent l'apprentissage et la diffusion de la culture française et francophone à Grenade (Alliance française, Campus France, Fondation Euro-Arabe, etc.).

Loubna Nadim est professeure et doctorante au Département de Philologie française à l'Université de Grenade, depuis 2017. Ses principaux champs de recherche portent sur la littérature féminine du Maghreb : la voix féminine, l'identité, l'exil, la littérature féministe, l'entre-deux... Elle va soutenir prochainement sa thèse intitulée « La otra realidad de Latifa Ben Mansour : la configuración de una nueva identidad desde la literatura feminista ». Elle est l'auteure de nombreuses publications dans des maisons d'édition telles que Comares et Peter Lang. Elle présente régulièrement ses recherches dans des conférences et séminaires. Elle est membre actif du projet DREO-DEFI : « Ouvrez vos cœurs à la francophonie ! » de

l'Agence Universitaire de la Francophonie, directrice du réseau E-Graphes et coordinatrice du projet « Essentiellement femme : l'écriture en temps d'insurrection féminine ».

Ebru Eren, Maître de conférences à l'Université *Yeditepe* (Turquie) dans le département de Science politique et des Relations internationales, a obtenu son doctorat à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris III (2015), sous la direction des Professeurs Jean-Claude Beacco et Corinne Weber. Ses recherches multidisciplinaires et ses publications portent notamment sur les politiques éducatives dans le contexte de la didactique des langues, de la grammaire, de la culture éducative, de la migration internationale, de l'égalité des sexes, de la communication politique, de l'identité nationale, du "soft power" et de l'égalité des chances. Ayant participé au Projet LIAM du Conseil de l'Europe ("*Linguistic Integration of Adult Migrants*"), elle a reçu également le Prix de "*Innovative Young Researcher of the Year*" lors d'une conférence internationale en Chypre du Nord (2018).

Danut-Grigore Gavrís est doctorant à l'Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, l'ED CLI (Cognition, Langage, Interaction) et rattaché au laboratoire *Structures formelles du langage* (SFL). Ses intérêts de recherche sont la linguistique française et contrastive ainsi que la psycho (neuro) linguistique. En ce qui concerne la linguistique contrastive, ses travaux portent sur le roumain, et sur l'italien en comparaison avec le français. Il s'intéresse particulièrement aux processus de grammaticalisation et pragmatification. De plus, il s'intéresse aussi à l'acquisition du français par les apprenants adultes avancés. En effet, sa thèse de doctorat porte sur la production et le traitement neurocognitif de structures morphosyntaxiques complexes (p. ex. le subjonctif) chez des francophones et chez des apprenants avancés de français langue étrangère dont les langues maternelles sont typologiquement éloignées (italien - chinois). Il est aussi enseignant contractuel en linguistique française et didactique du français langue étrangère dans différentes universités italiennes, notamment celles de Cassino et de Roma 3.

Justine Martin est docteure en didactique des langues depuis juin 2019 et travaille à la faculté des Lettres et d'Éducation de l'Université de Castilla-La Mancha depuis 5 ans. Formatrice de futurs enseignants de français langue étrangère, elle collabore depuis 3 ans avec le centre régional de formation des enseignants de sa région. Elle est également coordinatrice de la section de français du Master Education (équivalent au MEEF français) et du centre de langue de son université. Ses recherches se centrent surtout sur les méthodologies d'enseignements et l'enseignement à distance. Sa thèse porte d'ailleurs sur l'engagement des apprenants dans un projet télécollaboratif avec l'Université Degli Studi di Bergamo.

M^a Elena Baynat Monreal est titulaire d'un Doctorat en Philologie Française et professeure à l'Universitat de València (Espagne) depuis 2007. Membre permanent de l'IULMA-Valencia (*Institut Interuniversitaire de Langues Modernes Appliquées*), elle participe à divers groupes et projets de recherche : COMETVAL (Corpus Multilingue de Tourisme de Valencia), GENDICIT (Genres Digitaux : Analyse de la Production et de la Réception Linguistiques), Équipe d'Innovation Éducative SLATES (Second Life Aplicado a Tutorías en Enseñanza Superior). Elle est coauteure de deux dictionnaires *online* et de nombreuses publications dans des domaines variés tels que la littérature du XIX^e siècle, la littérature de voyages, l'imagologie, tourisme et Internet, la lexicographie et la lexicologie, le FLE, le FOS et les TIC.

Mercedes López Santiago est titulaire d'un Doctorat en Philologie française (Universitat de València, Espagne) et professeure à l'Universitat Politècnica de València (Espagne). Ses axes de recherche sont la lexicologie et la lexicographie bilingue (esp-fr), ainsi que la didactique

du FOS, les TIC et l'enseignement en ligne. Elle appartient à deux groupes de recherche en didactique (Camille et Slatés). Elle publie des articles dans des revues spécialisées et des ouvrages collectifs. Elle est traductrice en français du *Vocabulario Básico de Construcción Arquitectónica* (2006) et coauteure du *Vocabulari Forestal : diccionari multilingue* (2010) et du *Dictionnaire multilingue de Tourisme : esp-fr-ang.* (2014). Elle est aussi coéditrice de l'ouvrage *El léxico del discurso turístico 2.0* (2016). Ses dernières publications portent sur le lexique du tourisme religieux (2019), le lexique de l'architecture flottante (2019) et sur l'interculturalité et les TIC (2020).

Anne Aubry effectue sa formation universitaire en France (Licence de Lettres Modernes à la Sorbonne Paris-IV, Maîtrise FLE à l'Université de Rouen), au Canada (DEA à l'Université Laval de Québec) et en Espagne (où elle a soutenu sa thèse à l'Université de Séville en 2012). Elle est professeure à l'Université Pablo de Olavide de Séville, où elle enseigne la langue et la culture françaises et francophones ainsi que la didactique du FLE en Master. Elle a publié une trentaine d'articles portant sur la didactique du FLE et en littérature, sur la place des auteures dans l'Histoire de la Littérature. Elle s'est particulièrement intéressée à l'émergence de la conscience auctoriale dans la littérature féminine du XIX^e siècle d'une part, et d'autre part, chez des auteures francophones contemporaines (Assia Djebar, Malika Mokeddem, Leïla Sebbar).

Projet pour le n° 16 / 2021



**Entre euphorie et dysphorie.
L'Europe littéraire parcourue en français : 1989-...**
**Coordonné par Maria de Fátima Outeirinho
et José Domingues de Almeida (Université de Porto)**

La littérature, notamment en langue française, n'est pas étrangère à, ou absente d'une réflexion sur le devenir du continent européen comme région géopolitique, *constructus* institutionnel coïncidant aujourd'hui avec l'Union Européenne, ou en tant qu'espace littéraire interrogeable dans le cadre des études régionales (*area studies*).

En effet, l'empan historique récent, - qui va de la chute du Mur de Berlin et des retrouvailles d'un continent avec lui-même, jusqu'à notre époque contemporaine, marquée par l'édification de nouvelles frontières, la crise migratoire, financière, écologique et sanitaire, la montée des intégrismes, le Brexit, les égoïsmes et les méfiances réciproques -, dessine dans certains textes d'écrivains de langue française une transition, un glissement ou une dérive de l'*euphorie* et de l'optimisme vers une perspective suspicieuse et critique, foncièrement *dysphorique* sur le futur de l'Europe ; ou bien un regain d'intérêt pour les représentations, les potentialités, ou l'utopie d'un vaste espace géoculturel ou d'un projet politique supranational.

Et, de fait, la question de l'Europe littéraire n'est nullement dissociable de celle de l'Europe politique, économique et sociale ; c'est-à-dire des discours et des engagements divers que l'idée d'Europe inspire et suscite à plusieurs égards. Pour preuve, le foisonnement actuel d'approches réflexives et critiques sur la question européenne à partir du fait littéraire : colloques, publications, bases de données en ligne (dont <https://aeuropafaceaeuropa.ilcml.com/pt/>), projets stratégiques financés, collections - dont « Fiction d'Europe » -, manifestes, prix littéraires institués par les institutions européennes (Prix du Livre Européen, Prix littéraire de l'Union Européenne), etc.

Nous invitons les chercheurs que la problématique de l'Europe littéraire contemporaine intéresse et interpelle à soumettre une proposition de contribution (article) dans un des axes suivants, toujours dans la littérature de langue française publiée de 1989 à nos jours :

- Représentations de l'Europe et des Européens post-1989 ;
- Relectures et reconfigurations des frontières / liminalités en Europe, notamment face à de nouvelles (im)mobilités ;
- Visions utopiques de l'Europe post-1989.

Un appel à contributions a été lancé en juillet 2020.

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com

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 synergies.europe.gerflint@gmail.com avec un court 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 anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours 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. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

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.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et 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 éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Europe, n° 15 / 2020

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

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

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies 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 Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Europe, n° 15 / 2020

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

© GERFLINT - Sylvains-les-Moulins - France - Copyright n° 24XM2E1

Bibliothèque Nationale de France

Identifiant pérenne ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Décembre 2020

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce n° 15 de *Synergies Europe* contient le deuxième Tour d'Europe de la Philologie française et de ses relations avec la didactique de la langue-culture française, le premier ayant été publié dans le n° 14 / 2019 de cette même revue. Rassemblant également plusieurs bilans, réflexions, analyses et perspectives, il a pris la forme de deux parcours. Le premier, passant par plusieurs pays et continents, est conduit par des auteurs écrivant à la fois en pleine conscience philologique et en lien naturellement étroit avec les *études françaises*, la qualité de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française et la formation du professeur. Le second parcours est consacré à cinq études et expériences didactico-pédagogiques, toutes menées dans des universités européennes. Ainsi, les acteurs et lecteurs du premier pourront puiser dans le second et vice versa. En effet, l'objectif général poursuivi était de réunir, en un même volume et dans ce cas dans un second volume les pensées philologiques et didacticiennes. Quel que soit l'objet des *études françaises et francophones* ici présentées, les articles de cette nouvelle livraison sont souvent marqués par le sceau de solides ancrages historiques et culturels, et toujours portés par la modernité du XXI^e siècle.