

Numéro 11 / Année 2017

Synergies France

Revue du GERFLINT

**Les pratiques didactiques
en Français Langue Étrangère/Seconde :
de l'expertise de savoir-faire aux savoirs**

Coordonné par Marie-Christine Fougerouse



Synergies France

Numéro 11 / Année 2017

Les pratiques didactiques
en Français Langue Étrangère/Seconde :
de l'expertise de savoir-faire aux savoirs

Coordonné par Marie-Christine Fougerouse



REVUE DU GERFLINT
2017

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies France est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales. Elle est particulièrement ouverte aux travaux de sciences du langage et de la communication, de littératures, de didactique de la langue-culture française élaborés par tout doctorant inscrit en France et chercheurs de toute nationalité menant leurs activités professionnelles et leurs recherches scientifiques en France.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en France, 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 de chercheurs francophones. 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 France** 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 France*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) 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 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Paul Rivenc, Professeur émérite, Université de Toulouse 2
Jean Jaurès, France

Comité de rédaction

Sophie Aubin, Docteur de l'Université de Rouen, France ;
Université de València, Espagne
Marie-Christine Fougerouse, DILTEC,
La Sorbonne Nouvelle (France)

Traduction et révision des textes en anglais :

Margaret Siebens, diplômée des Universités de Wellesley
College (États-Unis) et Jean Monnet de Saint-Etienne
(France)

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-lès-Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact de la Rédaction :

synergies.france.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Catherine Blons-Pierre (Université de Genève, Suisse),
Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia Antipolis,
France), Chantal Forestal (Aix-Marseille Université, France),
Daniel Modard (Université de Rouen, France), Teresa Muryn
(Université Pédagogique de Cracovie, Pologne), Truong Quang
Đê (Université de Hué, Vietnam).

Comité de lecture

Sandrine Cazals (Anthropologue et Responsable de formation, Le
Cannet, France), Brigitte Lepez (Université de Lille 3 ; Présidente
de l'ADCUEFE, France), Aleksandra Ljalikova (Université de
Tallinn, Estonie), Frédéric Mazières (Dr de l'Université Sorbonne
Nouvelle – Paris 3, France), Sylvie Liziard (Université de
Rouen, France), Evelynne Randé (Conseillère pédagogique en
enseignement des langues. La Rochelle, France), Valérie Spaëth
(Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France), Laurence
Vignes (Université de Rouen, France).

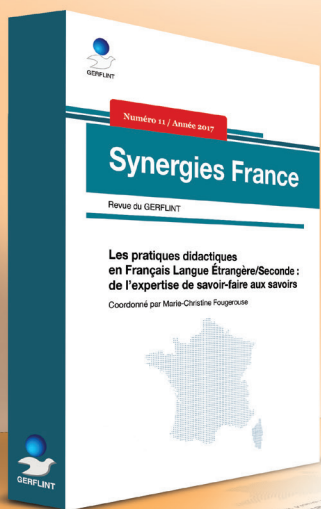
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Sciences
Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO
Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies France n° 11 / 2017
<http://gerflint.fr/synergies-france>



Indexations et référencements

DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
JournalSeek
MIAR
MLA – Modern Language Association Database
Mir@bel
ROAD (ISSN)
Scopus
SHERPA-RoMEO
Ulrich's
ZDB

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

Disciplines couvertes par la revue

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

Les pratiques didactiques en Français Langue Étrangère / Seconde : de l'expertise de savoir-faire aux savoirs

Coordonné par Marie-Christine Fougerouse



Sommaire



Marie-Christine Fougerouse	7
Présentation	
Favoriser l'intercompréhension	
Catherine Tamussin	17
Langues et relations humaines : une expérience de jeu dramatique multilingue dans la formation initiale des enseignants en Hongrie	
Julie Rouchouse	31
Les gestes pédagogiques en classe de Français Langue Étrangère/Seconde	
Karine Méziane	43
L'intercompréhension entre langues éloignées : le cas du français et du norvégien	
Chancelline Armelle Nongni Kendjio	61
L'enseignant camerounais et la didactique du Français langue étrangère/Français langue seconde : d'acteur à expert	
Concevoir des démarches adaptées	
Christelle Hoppe	77
MOOC et didactique des langues	
Nadir Lalileche	91
Concevoir un parcours de formation pour développer la compétence écrite chez les apprenants peu ou non scolarisés	
Haiyan Wang	103
Les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite. Une expérimentation pédagogique avec un public chinois	
Sarah Doyat	119
La pertinence d'une démarche Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) pour un public de militaires ghanéens	

Proposer des ressources pour la classe

Sandy Knez	133
Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ?	
Anne-Lyse Dubois	149
Favoriser l'expression orale en classe de Français Langue Étrangère : des modalités aux activités	
Anne Sarda	159
Le conte, vecteur d'acquisition d'une langue étrangère chez le jeune enfant	
Martine Dubois	179
Le dessin de presse en classe de Français langue étrangère/seconde : pour une transgression des tabous	
Isabelle Cloquet	191
L'Art au service de l'apprentissage du Français langue étrangère. Apprendre le français au travers de grands artistes de l'histoire de l'art	
Évelyne Rosen, Rémy Porquier	203
Une corde (sensible) à l'arc des enseignants de (Français) Langue Étrangère : l'improvisation métalinguistique en classe	

Comptes rendus d'ouvrage

Ivan Kabacoff	219
... <i>Et le monde parlera français</i> . Roger Pilhion et Marie-Laure Poletti, Igggybook, 2017.	
Danièle Manesse	221
<i>DICLÉ : Dictionnaire pour Lire et pour Écrire</i> . Sybille Grandamy et al., Éditions Retz, 2016.	

Annexes

Profils des contributeurs	225
Projet pour le n°12, Année 2018	231
Consignes aux auteurs.....	233
Le GERFLINT et ses publications	237



GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Présentation

Marie-Christine Fougerouse



L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) s'est inscrit dans un processus dynamique jusqu'à la création d'une filière universitaire en FLE dans les années quatre-vingts¹ qui fait de notre domaine un champ de recherche légitimé nourri par les travaux de nombreux chercheurs. Ce champ s'est progressivement élargi et les objets de recherche se sont diversifiés pour mieux répondre aux attentes des publics en émergence tout en prenant en compte l'aspect culturel.

La didactique des langues et des cultures est un art que chaque enseignant réinterroge de manière à trouver une adéquation avec la situation d'enseignement *ad hoc* et des réponses appropriées à des contextes professionnels complexes. Ce numéro offre un large éventail de situations d'enseignement / apprentissage qui donne l'occasion à chaque contributeur d'apporter une réflexion et une expertise en relation avec sa pratique quotidienne inédite. Cette méthodologie d'analyse de son terrain d'enseignement de type « recherche-action » s'accompagne pour l'enseignant d'une interrogation à partir d'un panel varié de domaines de recherche. La diversité des publics, des finalités, des champs de réflexion et des approches apporte des réponses sectorielles qui enrichissent notre domaine.

La période actuelle connaît un élargissement du champ et des pratiques didactiques du FLE / S et des langues-cultures qui ne se limitent plus à une centration sur le lexique, la grammaire, la compréhension et la production orales et écrites. Avec la circulation de plus en plus rapide de l'information et l'accès facilité à une pluralité de sources documentaires, les pratiques didactiques évoluent et se diversifient au contact de publics nouveaux tournés vers la mondialisation, en recherche de solutions et de réponses optimales. Ce flux - voire ce flot - de données et d'informations diverses et hétérogènes doit être canalisé en prenant en compte les situations spécifiques des apprenants mais aussi les contraintes posées par la pratique didactique elle-même (un espace et un temps donnés limités avec des objectifs à atteindre). Aussi peut-il y avoir une tension entre de multiples chemins exploratoires, et un foisonnement de recherches-actions à mener. Ces contraintes peuvent transformer la classe en atelier didactique ouvert à l'expérimentation.

Cette tension est créative car elle transforme l'enseignant en médiateur ce qui lui assure davantage de savoir-faire dans sa pratique en prenant du recul par rapport à son activité didactique quotidienne. Cette posture lui permet de se distancier et donc de se poser des questions inédites.

Ainsi, les enseignants novices ou confirmés portent un regard réflexif sur leurs pratiques professionnelles ; ils problématisent les situations de classe afin de les analyser pour mieux les comprendre. L'acteur du quotidien dans la classe de langue conduit donc une recherche action, elle-même étayée par les ressources documentaires des chercheurs de différents domaines.

De fait, l'enseignant, par une observation participante qui lui permet de se décentrer de ses propres représentations, adopte en quelque sorte la posture d'un ethnologue² devenant étranger à sa propre culture pour mieux l'enseigner. Ainsi peut-il observer plus précisément ses propres gestes, ses propres codes culturels qu'il projette dans sa pratique didactique, ou utiliser des supports inédits (des œuvres d'art notamment, des pièces de théâtre, des supports provenant des réseaux sociaux ou des outils issus des nouvelles technologies) pour mieux observer les représentations et les codes afférents à sa culture. La prise de distance et l'observation dans ce contexte autorisent justement cela : les fondements d'une nouvelle posture de l'enseignant, comme médiateur entre sa propre culture et celle de l'apprenant. Les expérimentations et le terrain que les contributeurs nous permettent de découvrir dans ce numéro fondent ce nouveau positionnement en didactique du FLE / S.

En synthèse, nous pouvons peut-être avancer l'hypothèse suivante : les représentations croisées des apprenants avec celles de l'enseignant peuvent - au niveau méthodologique et des ressources utilisées - enrichir notre domaine, voire appréhender demain la classe de manière innovante et lever des situations de blocage dans l'apprentissage du FLE / S en classe de langue. Cette posture de médiation peut favoriser plus directement l'intercompréhension et permettre la conception de démarches didactiques encore plus adaptées aux apprenants et à leurs besoins.

Le présent numéro propose une lecture structurée autour de trois axes. Le premier explore des moyens et des ressources à mettre en œuvre pour favoriser l'intercompréhension entre personnes de langues différentes. Le deuxième présente des démarches didactiques dédiées à des publics plus ou moins spécifiques. Le troisième expose un panel de ressources diversifiées utilisées en classe dans une perspective analytique. Enfin, une réflexion sur l'improvisation métalinguistique vient clore ce numéro.

1. Favoriser l'intercompréhension

La langue est le moyen de communication entre les humains qui apprennent depuis la nuit des temps la langue de leurs voisins dans une finalité communicative bien souvent pratique. Nos habitudes de didacticiens et notre formation font que nous mettons en chantier des stratégies visant une efficacité certaine ; cela nous fait oublier les voies de la communication empruntées dans la vie ordinaire où la nécessité immédiate et l'urgence pour parvenir à un but donné nous poussent à élaborer des plans dans l'instant. Ces derniers ne relèvent pas nécessairement de l'aspect verbal ; la communication non-verbale favorise l'intercompréhension. Ces réflexions ont été approfondies et modélisées pour entrer dans les pratiques pédagogiques de la classe de langue tout en intégrant la culture.

Ainsi, **Catherine Tamussin** nous fait partager une expérience de jeu dramatique multilingue réalisé dans une École supérieure de pédagogie en Hongrie dans le cadre d'un programme européen réunissant six pays. Les participants pratiquaient des activités théâtrales dans des langues qu'ils connaissaient ou pas. Chacun jouait avec une langue connue ou inconnue en se focalisant sur sa performance, sur le jeu corporel et le non-verbal sans se préoccuper de la correction formelle du message. Cette expérience de jeu dramatique multilingue a mis en évidence la dimension humaine des relations où la richesse des interactions improvisées aide aussi la mémorisation. Cette expérience enrichissante met en évidence les bénéfices du jeu dramatique sur les apprentissages.

Julie Rouchouse s'est intéressée à la fonction des gestes pédagogiques et à leur impact sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte scolaire en FLE / S auprès d'un public d'élèves allophones. En classe, la gestuelle de l'enseignant peut être une technique d'animation mais elle peut aussi être considérée comme un vecteur d'apprentissage à part entière. Après une observation (participante) en classe, il semblerait qu'un recours aux gestes, dûment préparé en amont d'une séance sur une liste de mots ciblés et une comptine favoriserait la compréhension et stimulerait la mémorisation du vocabulaire. L'auteur suggère de développer la prise de conscience sur l'importance des gestes pédagogiques dans la formation des enseignants.

Karine Méziane offre une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour une communication entre le français et le norvégien, langues réputées éloignées, l'une étant latine et l'autre germanique, mais toutefois langues pas inaccessibles pour autant. En effet, le locuteur novice attentif retrouvera dans le norvégien des emprunts au français avec une orthographe et une prononciation divergentes. Ces emprunts sont le reflet de la perméabilité entre les langues indo-européennes.

Pour améliorer encore l'intercompréhension, le locuteur peut avoir recours à une « langue pont », en l'occurrence ici l'anglais, qui appartient à la même famille que la langue cible. Ces réseaux facilitateurs de l'apprentissage des langues sont particulièrement féconds pour mener vers un plurilinguisme qui, à l'échelle européenne, sera propice au respect des langues en usage dans cette zone géographique. Une approche didactique reposant sur les principes de l'intercompréhension est au stade expérimental.

Dans le cadre institutionnel de l'école camerounaise, **Armelle Nongui** nous questionne sur la pertinence de la prise en compte des biographies langagières des apprenants dans l'enseignement / apprentissage du français, ce qui aurait pour avantage de limiter les interférences dans les pratiques de communication. L'école camerounaise accueille des élèves qui, par héritage historique, sont tous plurilingues ; langues officielles et langues nationales ont tendance à se superposer. L'auteur propose un décloisonnement entre les langues et les matières scolaires pour préparer au mieux les élèves aux attentes de leur environnement futur. A l'échelle nationale, une ouverture à une didactique du plurilinguisme serait pertinente en passant notamment par l'éveil aux langues ce qui permettrait aux élèves de prendre conscience des différences et des similitudes entre le français et leurs langues. Cette approche n'est pas encore intégrée dans les programmes officiels.

2. Concevoir des démarches adaptées

L'enseignant, le formateur ou encore le concepteur élaborent des scénarios pédagogiques qui nécessitent en amont une longue phase préparatoire. Les acteurs de la classe mènent une réflexion relative aux attentes et aux besoins des destinataires potentiels. Cette approche empirique induit un questionnement sur les concepts opératoires dans des champs plus ou moins nouveaux sur la méthodologie la plus seyante qui s'en dégage et sur le parcours à suivre en liaison avec les publics. L'ensemble de ces réflexions est le reflet de pensées en émergence dans la didactique des langues-cultures qui interroge l'histoire tout en demeurant connectée avec un environnement qui subit de nombreuses mutations.

Témoin de ce courant, **Christelle Hoppe** propose une réflexion analytique sur un MOOC, Paroles de FLE. D'inspiration nord-américaine, ce nouveau dispositif s'inscrit dans l'auto-formation à distance dans un cadre institutionnel. Elle interroge sa pratique de conceptrice d'un outil en libre accès pour mieux cerner la réalité de l'activité d'apprentissage dans ce contexte en s'appuyant sur des bases théoriques diversifiées, conséquentes et rigoureuses. Pour une adaptation optimale de l'enseignement avec cette démarche récente en France, il est opportun de procéder à une

imbrication entre théorie et pratique en vue de modifier et / ou valider l'approche retenue. Cette démarche d'enseignement / apprentissage novatrice comme pratique pédagogique en FLE montre une voie pour améliorer et développer cette approche qui en est à ses débuts. Visant des cohortes d'apprenants, cette méthodologie basée sur un scénario pédagogique intéresse de nombreux chercheurs.

Nadir Lalileche s'intéresse aux apprenants adultes peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine pour qui *de facto* la compétence orale joue un rôle central. Cependant, dans la vie quotidienne, quel que soit le domaine, ces personnes se trouvent en contact avec le code scriptural qu'elles ne parviennent pas à décoder ce qui les met dans une situation de fragilité socio-économique dommageable à leur épanouissement et à leur intégration dans la société d'accueil. L'auteur propose un parcours de formation dont il présente les étapes successives pour conduire l'apprenant au stade de lecteur-scripteur en s'appuyant sur les compétences décrites dans le référentiel A1.1. Un travail méthodologique sur l'analyse des besoins liée à l'étude des objectifs est indispensable avant de proposer des supports adaptés à ce public particulier aux attentes spécifiques.

Haiyan Wang expose une analyse sur les apports de l'apprentissage coopératif auprès d'un public d'étudiants chinois dont la culture d'apprentissage scolaire et universitaire repose sur l'individualisme. Elle s'intéresse plus particulièrement à la production écrite. Après une présentation méthodologique des recherches dans ce domaine, l'auteur élabore un parcours progressif qui ne relève pas de l'évidence, même si le changement d'attitude est significatif. L'apprentissage coopératif développe la participation, la communication entre pairs et l'entraide. L'apprentissage progresse parce que le groupe progresse dans une ambiance d'interdépendance positive. Ce changement de paradigme a eu un impact encourageant sur la production écrite. Cette approche est encore peu développée en Chine où les enseignants auraient besoin d'être formés.

Sarah Doyat s'intéresse au Français sur objectifs spécifiques (FOS) à destination d'un public de militaires ghanéens engagés dans des opérations de maintien de la paix en Afrique, à majorité francophone. Après avoir retracé les origines du FOS dans cette région, elle analyse les paramètres indispensables présidant à l'élaboration d'une démarche pertinente dans un contexte régi par des contingences incontournables. Dans ce contexte particulier, une démarche adaptée prend tout son sens car elle répond à des besoins identifiés, soutenus au niveau institutionnel. Depuis l'origine d'un enseignement du français à des fins militaires, la démarche a évolué et le champ est toujours en construction. Un processus d'évaluation approprié serait à construire. Cette investigation auprès d'un public spécifique s'inscrit dans un champ de recherche somme toute récent en France.

3. Proposer des ressources pour la classe

La préoccupation de l'enseignant de FLE / S est de trouver des ressources diversifiées, intéressantes et motivantes pour ses apprenants. Les méthodes de langue et les sites Internet lui proposent du matériel didactisé utilisable immédiatement. Cependant, il semblerait que ces outils déjà prêts n'apportent que des réponses partiellement satisfaisantes aux enseignants qui sont encore nombreux à consacrer du temps pour élaborer leurs propres ressources en s'inspirant de pratiques didactiques qui ont fait leurs preuves pour mieux innover. La diversité contribue à varier la conduite de classe, à maintenir la motivation, à stimuler la communication et à générer des progrès. Chaque enseignant gère ses choix en fonction de sa formation, de ses convictions didactiques, des cultures en présence et de son expérience. Il doit répondre aux attentes d'un public aux exigences croissantes.

Avant toute conception de ressources pour la classe, avant l'élaboration de séquences et de séances, **Sandy Knez** propose une définition de concepts galvaudés dont nous avons tous une représentation : le référentiel, le curriculum et le programme. Elle expose un travail de recherche où elle fait dialoguer des chercheurs aux points de vue parfois divergents pour retenir les traits seyants pour chaque concept. Cette recherche n'apporte pas une réponse figée et univoque ; il s'agit d'une démarche réflexive qui vise à éclairer un domaine complexe au moment où l'accent est mis sur ces outils. Les référentiels et les programmes font désormais partie de tout centre de formation en langues. L'élaboration est laborieuse et, au final, l'identification du produit périlleuse. Souhaitons que cet article soit utile aux concepteurs.

Anne-Lyse Dubois présente un programme de formation visant à développer l'expression orale en classe de FLE. Dans un premier temps, elle répertorie les situations de communication envisageables dans le cadre de la classe pour entraîner les apprenants qui les transposeront dans des contextes quotidiens, selon la diversité de leurs besoins. Avant de proposer des activités ou des tâches, une réflexion sur les consignes s'impose car elles constituent un cadrage précieux pour guider les apprenants vers les objectifs visés, toutes les formulations n'étant pas équivalentes. Ensuite, l'auteur expose un ensemble de recommandations basées sur l'expérience, à l'attention des concepteurs, afin de stimuler la production orale en classe de FLE. Enfin, il est proposé des pistes d'activités que chacun adaptera à son contexte d'enseignement / apprentissage. La démarche exposée contribue à la formation des enseignants pour la production orale.

Anne Sarda s'intéresse à un public particulier, les enfants de maternelle à l'étranger qui apprennent le français comme langue étrangère. Ils acquièrent donc

la langue et le langage en même temps. Dans ce contexte, le conte est un vecteur d'acquisition dont l'auteur nous montre la richesse. Elle propose tout d'abord une définition étoffée du conte puis définit sa fonction dans l'apprentissage du langage et d'une langue étrangère où la réitération de modèles favorise la mémorisation et développe la communication. En maternelle, le rôle de l'enseignant est primordial pour l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. L'apprentissage de la langue par le biais du conte se trouve facilité. Le conte est aussi un outil didactique pour les matières scolaires. Il est beaucoup utilisé par les enseignants qui lui reconnaissent une légitimité pédagogique dans la mise en place des premiers acquis. Le conte en tant que ressource pour la classe dépasse largement le public ciblé.

Martine Dubois propose une réflexion sur une ressource qui accompagne au quotidien le lecteur de journaux : le dessin de presse. Faire entrer ce dernier dans la classe de FLE / S nécessite des précautions qui dépassent l'aspect strictement didactique. La classe de langue est un creuset riche en échanges où il s'agit d'éviter les tensions liées à l'incompréhension ou aux malentendus. La caricature est souvent en relation avec l'actualité ce qui suppose un décodage de l'observable et une connaissance de la situation mise en scène, porteuse d'un message codé pas toujours à la portée des locuteurs non natifs. L'enseignant sert de guide même si la subjectivité entre en jeu. Toutefois, le dessin de presse, souvent objet de polémiques, ne peut être absent de la classe dans la mesure où il permet à l'apprenant de prendre conscience des codes et des normes opératoires pour une communication réussie en langue-culture cible.

Une ressource originale, les œuvres d'art, ont désormais investi les pratiques didactiques en FLE / S. **Isabelle Cloquet** souligne qu'elles stimulent les deux hémisphères du cerveau et activent les intelligences multiples. L'art est soumis à l'analyse interprétative qui comporte une large part de subjectivité, elle-même génératrice d'échanges stimulants dans une dimension artistico-didactique. Il peut être considéré comme un moment récréatif ou, mieux encore, constituer le centre d'un programme de formation en FLE / S destiné à des amateurs pas forcément spécialistes de ce domaine. Choisir des œuvres d'art implique pour l'enseignant des recherches importantes avant toute didactisation. L'auteur nous propose ses choix organisés autour de huit dossiers thématiques reliés à des œuvres diversifiées. Ce programme riche sert de base aux enseignants passionnés et convaincus par les apports de l'outil artistique.

Au-delà de l'intercompréhension, de la conception de démarches didactiques et de ressources pour la classe de FLE / S, l'enseignant expert dans sa programmation peut recourir à des ouvrages, des informations sur Internet et des discussions entre pairs pour planifier en amont sa pratique quotidienne de manière innovante grâce

à une prise de recul vis-à-vis de ses propres représentations. Cette posture de médiation entre des ressources inédites et l'apprenant facilite aussi l'improvisation, car l'enseignant en s'observant dans sa pratique sort de sa routine enseignante. Il s'inscrit dans un présent de la communication plus proche des échanges ordinaires certes, mais qui lui permet de sortir de sa séquence et de son objectif pour prendre un chemin de traverse en adéquation avec les besoins des apprenants. Cette voie est en effet plus proche d'un art que d'une approche linéaire et raisonnée. Le degré d'improvisation est à mesurer et à calibrer en fonction des contraintes didactiques et des objectifs d'apprentissage. S'autoriser pour l'enseignant à emprunter ces « chemins » de l'improvisation lui permet d'approfondir sa communication avec les apprenants et donc d'approfondir également sa pratique - ce qui semble plutôt vertueux au niveau méthodologique.

Justement, quel professeur n'a jamais eu à faire face à une question totalement imprévisible ? **Evelyne Rosen** et **Rémi Porquier** proposent une analyse des démarches mises en œuvre par les enseignants dans la situation d'improvisation métalinguistique en classe de FLE / S. Le propos n'est pas de donner des prescriptions mais de comprendre la mise en place des mécanismes qui sous-tendent les attitudes enseignantes ce qui conduit à interroger des champs de recherche variés avant de formuler des hypothèses relatives à la démarche et à la réflexion quant à une décision *ex abrupto*. Cette recherche sur des situations de classe réelles approfondit un domaine sur une question souvent délaissée.

Notes

1. Saluons le travail de Louis Porcher sans qui la filière universitaire FLE n'aurait pas vu le jour.
2. Selon l'ethnologue Jean Poirier, l'ethnologie serait la « science des communautés ». L'ethnologue est un spécialiste de l'ethnologie, qui est l'étude d'un ensemble de traits sociaux, culturels, linguistiques, sacrés, *etc.*, traits qui composent une ethnie donnée. Avant d'être ethnologue, l'enseignant est un ethnographe qui fait sur le terrain une étude descriptive et analytique des mœurs et coutumes de son groupe d'apprenants. Par une observation participante, il mène une enquête ethnographique.

Synergies France n° 11 / 2017



Favoriser
l'intercompréhension





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Langues et relations humaines : une expérience de jeu dramatique multilingue dans la formation initiale des enseignants en Hongrie

Catherine Tamussin

Institut National des Langues et Civilisations Orientales, (PLIDAM¹), France
catherine.tamussin@yahoo.fr

Reçu le 11-01-2017 / Évalué le 22-03-2017 / Accepté le 15-05-2017

Résumé

Une expérience menée en Hongrie dans le cadre de deux programmes européens a relevé le défi de l'intercompréhension en permettant à une quarantaine d'étudiants issus de six pays différents de s'initier au jeu dramatique en plusieurs langues. Elle a montré que la clé du succès dans l'échange se situait à un niveau plus profond que l'aspect cognitif : la relation à soi et à autrui. Pendant les improvisations, la présence de plusieurs langues a été un catalyseur qui a contraint les participants à « travailler sur eux-mêmes en relation avec les autres » en les incitant à utiliser leur faculté d'attention réceptive à l'instant présent. Dans cette attitude, ils accédaient à leurs propres ressources inexplorées en utilisant plus que d'ordinaire les voies d'expression que sont le corps et l'intonation de la voix si bien que la communication entre les langues était facilitée. De plus, cette attitude se répercute aussi sur la manière d'être et de communiquer en général.

Mots-clés : jeu dramatique, multilinguisme, formation initiale des enseignants, enseignement-apprentissage des langues, Hongrie

Languages and Human Relationships : a special use of multilingual drama techniques with future teachers in Hungary

Abstract

In the framework of two European programmes, intensive training sessions on using multilingual drama techniques were led in Hungary, giving almost forty students from six different countries the opportunity to take up the challenge of understanding each other. This experiment shows that the key to successful communication lies in the relationship to ourselves and to others rather than in intellectual knowledge. Improvising in different languages drove the participants to “work on themselves in relation to others” in a special way. They had to develop their ability to be attentive and receptive to the present moment. In this mindset, different from intellectualizing, they were able to draw on their own resources, using their body and their voice in a more expressive way so that communicating in different languages became easier. Moreover, this experience affected their way of being and communicating in day-to-day life.

Keywords: drama, multilingualism, initial teacher training, teaching and learning languages, Hungary

Introduction

En 2000 et 2002, dans le cadre de deux projets européens, j'ai mené en Hongrie à l'Ecole supérieure de pédagogie de Zsámbék, près de Budapest, une expérience de jeu dramatique multilingue qui s'adressait à de futurs enseignants de langues étrangères originaires de six pays différents. Faire du théâtre en plusieurs langues simultanément, être en contact avec des gens parlant des langues étrangères parfois connues, parfois inconnues, a porté chacun à expérimenter comment communiquer dans un tel contexte, mettant en valeur de manière très incisive les effets du jeu dramatique au niveau des relations humaines et au niveau des comportements verbaux et non verbaux. Instrument de connaissance de soi et de prise de contact avec l'autre, le jeu dramatique a permis une intercompréhension et une prise de conscience des formes interactives de communication faisant de cette expérience un véritable laboratoire de relations humaines. Il en ressort que la non-connaissance de la langue de l'autre n'est pas un obstacle majeur dans l'échange, le langage dramatique permettant de libérer des voies d'expression qui non seulement transcendent une compréhension purement linguistique mais aident aussi à entrer dans la langue de l'autre.

1. Déroulement, hypothèses de travail, objectifs et contenus

Issue de la collaboration entre professeurs de français, d'anglais, d'allemand et de pédagogie du théâtre à l'Ecole supérieure de pédagogie de Zsámbék, cette initiative visait à élargir au niveau international la pratique théâtrale en langues étrangères amorcée avec leurs étudiants.

Ainsi, au cours de deux stages intensifs organisés sur une dizaine de jours au début du printemps, une quarantaine d'étudiants-professeurs de différentes nationalités ont pu participer à des ateliers de jeu dramatique animés par une douzaine d'experts français, belge, franco-italien, marocain, autrichiens, hongrois, irlandais et portugais. Six pays européens étaient représentés, et autant de langues sinon plus, comme le montre le tableau suivant :

Pays	Etudiants	Formateurs	Langues/cultures
HONGRIE (pays hôte)	Ecole supérieure de pédagogie de Zsámbék en coopération avec le Département de français, Ecole Supérieure de Pédagogie de l'Université de Budapest (ELTE)	János Móka Judít Pázonyi Judít Krizbai Ildikó Hegyi Saïd Tichiti (Maroc)	Hongrois Langue rom <i>beás</i> (2 étudiants hongrois roms) Musique gnawa (Maroc du Sud)
Autriche	Académie Pédagogique de Graz Académie d'Art dramatique de Vienne	Ewald Dworak Elisabeth Brünner	Allemand Espagnol (1 étudiante d'origine mexicaine)
Belgique	HENAC de Namur	Françoise Descamps	Français, flamand
France	IUFM de Créteil CFP de La Roche-sur-Yon	Jean-Claude Reygner Bruno La Brasca (franco-italien)	Français, italien
Irlande	St Patrick Teachers' Training College – Dublin	Alan Titley	Anglais, gaélique
Portugal	Université d'Evora	Izabel Bezelga	Portugais

Chaque stage se déroulait en trois grandes étapes. La première semaine, les étudiants, répartis en groupes multilingues expérimentaient sur eux-mêmes le jeu dramatique. Les ateliers étaient menés dans la langue du formateur, ils étaient « tournants » si bien que chacun pouvait rencontrer toutes les langues dans son parcours de stage. Il n'était pas exigé d'avoir fait du théâtre au préalable. En revanche, la connaissance d'une langue étrangère était requise : allemand, anglais ou français. Dans une deuxième phase, les étudiants préparaient avec l'aide des formateurs puis animaient eux-mêmes pendant trois jours des ateliers de jeu dramatique en langues étrangères avec les enfants de l'école générale (niveau primaire et collègue) de Zsábék. Enfin, le dernier jour, les étudiants et les enfants qui le souhaitaient présentaient quelques jeux dramatiques et improvisations de leurs choix lors d'un festival multilingue organisé à la Maison de la Culture de Zsábék et auquel étaient conviés parents, amis, enseignants et direction.

Le but ici n'était pas la préparation d'un spectacle de théâtre en différentes langues étrangères. En répartissant les étudiants en groupes multilingues, notre hypothèse de travail était que le jeu dramatique pourrait devenir une sorte de « *supralingua* », une langue au-dessus des langues, un langage commun compréhensible à tous grâce à une démarche qui privilégie l'intention dans l'échange par un travail sur la gestualité, la voix, l'intonation, la parole, l'imagination et les émotions. En effet, la spécificité du jeu dramatique est qu'il permet d'expérimenter toutes ces voies d'expression dans leur simultanéité car il réunit toutes les composantes corporelle, mentale, linguistique, émotionnelle, culturelle, inhérentes à toute communication humaine et qui ne peuvent être séparées les unes des autres. Aussi, « *au cours d'une improvisation, la réponse viendra de et se fera avec toutes les parties de la personne* » (Hodgson, 1966 : 21), comme l'écrit John Hodgson³, dont l'approche a inspiré notre démarche dès les premières expériences de théâtre initialement menées avec nos étudiants de français et d'anglais. En vérité, comme l'exprime très clairement l'un des animateurs, Bruno La Brasca :

La grande difficulté, c'est de ne pas plaquer des exercices de jeu théâtral et des exercices d'apprentissage de la langue. Il s'agit plutôt d'utiliser certaines des techniques fondamentales de la grammaire du théâtre, comme le travail sur les sensations, les émotions, les intentions avant même le travail sur les mots, à savoir ce qu'on appelle techniquement le sous-texte qui permet à un acteur de nourrir son personnage, son rôle. Et il est très intéressant de le faire dans un groupe multilingue.

Par ailleurs, les animateurs, eux-mêmes originaires de différents pays, apportaient toute la richesse de leurs langues-cultures respectives et de leurs parcours personnels très diversifiés : comédien de théâtre binational ayant joué en

différentes langues, enseignant d'éducation physique et sportive devenu formateur de théâtre, musicien et formateur de théâtre, méta-communication par le théâtre, enseignant de langue avec formation en théâtre, comédien de cabaret et enseignant de pédagogie du théâtre...

A travers les observations faites durant le stage, les documents vidéo et photographiques, les témoignages des étudiants, des enfants et des enseignantes, nous analyserons comment les étudiants communiquaient entre eux et nous en tirerons quelques enseignements sur le rôle du jeu dramatique quant au développement d'attitudes qui non seulement aident à entrer dans la langue étrangère mais sont aussi utiles dans la vie en général car elles touchent aux relations humaines de manière plus large.

2. Les relations humaines au cœur de l'apprentissage des langues

a. La présence de plusieurs langues est rassurante

C'était important qu'il y ait plusieurs langues car chacun se trouvait alors dans la situation de devoir s'exprimer en langue étrangère à un moment ou à un autre et d'être face à une langue inconnue. Cette situation a priori inconfortable donne pourtant une confiance et une sécurité : tout le monde a le droit de faire des fautes et doit s'exprimer avec des gestes. Edit G. (Budapest, Hongrie)

En effet si, dans un groupe multilingue, les peurs sont multipliées par le nombre de langues, cette situation-limite peut porter à un certain soulagement car elle accule à faire un choix : soit on vit cela comme insurmontable et les peurs s'activent, soit on décide de se lancer dans l'inconnu. C'est alors qu'on prend conscience de la situation réelle au lieu de s'isoler dans sa peur : les autres ne nous jugent pas car ils sont à la même enseigne que nous !

Ce choix d'une attitude conduisant à une décision plus consciente et moins réactive face à l'inconnu est le résultat d'un processus intérieur difficile à décrire car il met directement au premier plan la dimension émotionnelle qui est à la base de toute entrée en contact avec l'autre a fortiori en langue étrangère. Dans les années 1990, l'action des émotions sur les processus de pensée et de décision ont beaucoup intéressé les chercheurs en psychologie. Le docteur Elke Döring-Seipel, de l'Université de Cassel, conclut que les émotions forment le cadre au sein duquel s'opèrent les processus de pensée et de décision (Döring-Seipel, 1996) si bien qu'elles filtrent nos perceptions et influencent notre évaluation des faits.

Si paradoxalement la présence de plusieurs langues a pu être perçue comme rassurante, il semble que la dynamique enclenchée par le jeu dramatique ait

contribué à désamorcer l'émotion inconfortable voire négative que cette situation pouvait provoquer. Pour décrire ce processus, les mots qui reviennent le plus souvent dans les témoignages des participants, sont « courage », « connaissance de soi », « libération », « confiance », mais aussi « sentiments partagés », « autant de joie que d'angoisse » :

Les jeux dramatiques, les improvisations ont surtout développé les relations humaines. Cela m'a donné le courage de prendre la parole dans une langue étrangère. Mais au cours de ce stage, j'ai vu aussi que cela ne marche pas automatiquement. Parfois j'ai ressenti beaucoup de joie mais aussi des difficultés et de l'angoisse. Anita L. (Budapest, Hongrie).

Ce processus renvoie donc à un travail sur soi car :

Il faut vaincre l'idée fallacieuse que la rencontre suffit à promouvoir l'ouverture et le dialogue... Les échanges doivent être dépoussiérés de certains mythes comme ceux de l'entente, de la spontanéité, de la communication authentique, de la sympathie mutuelle (...) car ces mythes ne conduisent qu'à aseptiser les rapports et à les situer dans l'irréel. (...) L'enjeu n'est pas tant la connaissance que la relation entretenue avec autrui, relation qui renvoie nécessairement à l'identité propre de chacun, identité dans la relation, dans la communication et non pas dans l'isolement ou le repli. (Abdallah-Pretceille 1999 : 98-99).

b. Connaissance de soi dans l'action et dans l'interaction : relâchement du mental, attention réceptive, être et agir dans l'instant présent

La présence de plusieurs langues, en intensifiant la difficulté a aussi permis d'amplifier ce travail intérieur qui est devenu encore plus « visible ». Pour décrire ce processus tel que nous l'avons observé, nous prendrons deux exemples, l'un au début et l'autre vers la fin du stage.

Tout d'abord, le jeu de l'accordéon ou jeu des prénoms a permis d'entrer soi-même en action seul devant les autres et ensemble avec les autres. En alliant déplacement, geste et parole, il a introduit une touche d'improvisation donc d'imprévu excluant l'aspect convenu des exercices de présentation. Les participants sont debout en cercle, l'un se déplace d'abord seul au centre en faisant un geste tout en disant son prénom, il revient, puis tout le monde, en accordéon, se dirige au centre en répétant le geste et le prénom exactement de la même manière, à la même vitesse, avec la même intonation. On pouvait observer qu'avant de se lancer dans l'action, aucun participant n'avait une idée précise du geste qu'il allait produire. Il n'avait tout simplement pas eu le temps d'y réfléchir. Ainsi, la tension

émotionnelle liée au fait de se présenter se dissipait presque instantanément avec le lâcher-prise du mental que provoquait la concentration sur le geste au moment de l'entrée en action. Les participants étaient *absorbés dans l'activité qu'ils faisaient et non préoccupés d'eux-mêmes en train de faire l'activité*⁴ (Hodgson, 1966: 22). Ce lâcher-prise accompagné de ce type de concentration ne signifiait nullement laisser-aller ou perte de contrôle, le mental était là présent pour prendre la décision mais il se situait plus en retrait, au service du corps et de l'intention, et non en train de s'accrocher à des pensées liées à l'image de soi qui freinent, voire bloquent l'action. On pouvait d'ailleurs déceler dans le regard des participants cet instant très fugitif où la décision de se lancer était prise. Peut-être, le courage si souvent évoqué dans les témoignages, est-il dans cet instant, quand le mental ne nous freine pas dans l'action. Le cercle a créé un espace d'interaction symbolisant l'entrée en contact entre l'individu et le groupe et favorisant un intérêt réel pour la situation. Une sorte de suspense détendu s'installait : on attendait vraiment avec curiosité ce que l'autre allait faire, car c'était à chaque fois une surprise, chaque individu étant différent et révélant beaucoup de lui-même en utilisant son corps et sa voix ; rien que la façon d'aller jusqu'au centre, lentement, à pas pressés, en dansant, en sautillant, en prenant sa respiration avant, en regardant devant et sur les côtés, la tête en avant, le menton baissé : tout était intéressant car relié à l'expression du caractère unique de chacun compte tenu aussi de l'état émotionnel du moment. On ne pouvait pas « se tromper », il s'agissait de faire et d'être.

L'improvisation du compartiment de train international, intervenue en fin de parcours, augmentait très fortement la difficulté. Inspirée d'un exercice de Dario Fo (1997), elle impliquait l'interaction libre entre plusieurs personnes, incitait à l'emploi de plusieurs langues étrangères et pouvait susciter une grande variété d'actes de paroles de base tels que saluer, se présenter, demander, etc. Bref, les participants étaient placés dans une situation d'improvisation qui exigeait de *penser vraiment rapidement*⁵ (Hodgson, 1966 : 23). Cependant, il est important de *distinguer cette forme de pensée de l'intellectualisation, séparée de la situation humaine. Ce qui est demandé en improvisation, c'est de penser dans la situation*⁶. (Hodgson, 1966 : 23). Durant cette improvisation, aucune concertation préalable ne se faisait entre les participants ni sur la situation ni sur les personnages, si bien qu'ils étaient amenés à maintenir leur attention en éveil dans plusieurs directions simultanément, en la dirigeant à la fois vers l'intérieur (sur soi et sur leur personnage) et vers l'extérieur afin de réagir aux propositions des partenaires tout en gardant la cohérence de leur propre personnage et en évoluant dans l'espace étroit du compartiment. Cette pensée rapide dans la situation relevait d'un type de concentration différente de celle produite par l'intellect qui mobilise les

fonctions cognitives déductives pour analyser en dehors de la situation et en dehors du moment où l'expérience a lieu. L'improvisation a requis une attention ouverte ancrée dans l'instant présent et réceptive à l'instant d'après comme dans l'activité musicale. Tout en jouant la note présente, il faut déjà anticiper la note suivante. En effet, la tournure de la situation prenait forme au fur et à mesure que les participants entraient dans le compartiment, au fil de leurs interactions, les différentes langues « se répondaient », des stratégies se mettaient en place comme celle d'une vieille dame hongroise très sourde qui ne comprenait rien... Plus les participants étaient dans cette attention réceptive, plus l'action était « créative ». Parfois, il y avait bien sûr des moments où la tension dramatique baissait, justement lorsque cette attention réceptive fléchissait. John Hodgson, en comparant jeu dramatique et vie quotidienne décrit simplement ce processus :

Il y a un aspect de l'improvisation que l'on rencontre dans la vie quotidienne : nous devons continuellement nous adapter à ce qui se passe autour de nous. (...) Si nous sommes ouverts et réceptifs, nous pouvons faire des découvertes sur nous-mêmes et sur les autres. Si nous sommes moins réceptifs, la tendance sera de reproduire des réactions que nous jugeons socialement acceptables et qui deviennent standardisées et stéréotypées⁷. (Hodgson, 1966 : 1).

c. Connaissance de soi et dynamique de groupe

Au fil des improvisations, *les participants ont été mis dans différentes situations émotionnelles qui leur ont permis de mieux se connaître*. Kati S. (Zsámbék, Hongrie). En effet, *Le jeu dramatique est la seule forme où nous pouvons pleinement utiliser l'homme qui s'explore lui-même en vivant la situation⁸* (Hodgson, 1966 : 21). Là encore, cette connaissance de soi relevait de l'expérience en situation et non d'une analyse intellectuelle a posteriori. Dans cette attitude d'attention réceptive qui permet l'action spontanée, on peut véritablement découvrir des aspects inconnus de soi-même. On s'ouvre plus facilement à ses ressources intérieures, on voit ses propres zones d'ombre mais le jugement sur soi devient moins contraignant grâce à une distanciation par rapport au mental qui juge et analyse. Ainsi, par exemple, au niveau de l'utilisation des langues étrangères, cela s'est traduit par le fait que les participants portaient leur attention en priorité sur l'intention qu'ils voulaient communiquer. N'étant pas focalisés sur la peur de faire des fautes, justement ils en faisaient moins, la langue était plus fluide, cela pouvait même favoriser l'activation de connaissances passives. L'attitude par rapport à la langue étrangère devenait plus détendue :

Les fautes que je faisais n'étaient pas les miennes mais celles de mon personnage. On se sent plus à l'aise, on parle plus spontanément, sans stress, si ce n'est pas nous qui faisons les fautes mais c'est le contrôleur qui a un accent hongrois, et qui n'utilise pas bien les temps verbaux. Edit G. (Budapest, Hongrie).

Cette spontanéité reliée à une attention en éveil permet non seulement de s'ouvrir dans l'instant à ses propres ressources mais aussi aux possibilités qu'offrent les partenaires dans l'improvisation. On peut être plus créatif et plus confiant. Cette confiance, issue de la connaissance de soi dans l'action, n'est pas infatuation de soi-même, mais le sentiment d'avoir expérimenté qu'il est possible d'élargir ses propres limites. Cela donne un sentiment de sécurité qui permet de répercuter cette confiance vers les autres. *Psychologiquement, cette expérience de stage m'a donné une force et une légèreté, une sécurité et une confiance en moi et dans les autres.* Edit G. (Budapest, Hongrie). L'attitude confiante au niveau individuel a une influence positive sur les partenaires et le groupe. Il y a corrélation entre connaissance de soi et dynamique de groupe : *Les petits obstacles linguistiques ne posaient pas de problèmes, et plus on apprenait à mieux se connaître soi-même, plus la dynamique du groupe se développait.* Barbara S. (Graz, Autriche). En effet, cette connaissance de soi qui libère la spontanéité ne se fait pas dans l'isolement mais dans l'interaction, la présence de l'autre est essentielle et de ce fait, l'improvisation est une activité qui *conduit à prendre conscience à la fois de l'indépendance de l'interdépendance de l'homme*⁹ (Hodgson, 1966 : 24).

d. Dimension affective dans le rapport à la langue étrangère : la langue « hispano-germanique »

En rehaussant la dimension relations humaines, le jeu dramatique multilingue a mis en évidence l'importance de la dimension affective dans le rapport à la langue étrangère, en particulier dans la deuxième phase de stage avec les étudiants et les enfants. Ces derniers s'adressaient aux étudiants-animateurs comme à des amis, d'égal à égal. Ainsi, un enfant m'a raconté qu'il avait adoré la « langue hispano-germanique ». En disant cela, il se référait directement à l'une des étudiantes venue d'Autriche qui, outre l'allemand parlait l'espagnol, ses parents étant mexicains. Il a ressenti l'allemand et l'espagnol comme une seule et même langue car associée à une seule et même personne qui lui avait été très sympathique ; il a créé un mot composé (en hongrois, cela est très courant et n'a pas de connotation docte), entité double mais indivisible signifiant par là que la personne et la langue sont inséparables. Ainsi, lorsque l'émotion reliée à une personne est positive cela se répercute sur la langue, l'émotion agissant comme un filtre.

3. Communication verbale et non verbale : langues et gestualité

a. Une gestualité plus abondante

Les participants étaient d'emblée contraints d'utiliser d'autres voies d'expression que la parole car les ateliers multilingues créaient une situation « *a priori inconfortable* » mais sécurisante puisque *tout le monde a le droit de faire des fautes et doit s'exprimer par des gestes*. Edit G. (Budapest, Hongrie). Une gestualité plus abondante que d'ordinaire est d'ailleurs typique des rencontres interculturelles car elle révèle *la volonté du locuteur de « traduire » avec des gestes explicatifs qui couvrent les lacunes du verbal, pour que l'interlocuteur comprenne, mais aussi pour lui-même, qui se trouve dans la même situation d'« infirmité »* (Triantaphyllou, 1999 : 82).

Les rapports des étudiants confirment cette observation tout en insistant sur le fait que la compréhension et la communication étaient facilitées lors des jeux dramatiques où la priorité était donnée aux paralangages que sont la gestualité et l'intonation, développant ainsi les capacités expressives de chacun.

J'ai remarqué que pendant les improvisations j'ai réussi plusieurs fois à comprendre les autres grâce à la gestualité, aux mimiques et à l'intonation. Anita L. (Zsámbék, Hongrie).

Dans le jeu dramatique, il était facile de communiquer car l'accent n'était pas sur le langage parlé. En dehors des ateliers, c'était plus difficile mais on a fini par y arriver de toutes les façons possibles par les gestes, les mimiques. Debbie C. (Dublin, Irlande).

Qui plus est, dans cette situation, *on devient plus humbles dans notre communication et notre jugement*. Edit G. (Budapest, Hongrie), si bien que, par exemple, aucune langue ne dominait l'autre : *J'ai saisi toutes les opportunités pour parler français. J'ai senti qu'il n'était pas juste d'attendre des autres qu'ils parlent ma langue.* Debbie C. (Dublin, Irlande).

b. Développement de la prise d'indices non linguistiques

En intensifiant la gestualité et le paraverbal, la présence de plusieurs langues a aussi facilité la prise d'indices non linguistiques créant une véritable communication au-delà de la langue. Ceci a été particulièrement visible lors d'une improvisation classique, celle de *L'augmentation* où l'employé demande une augmentation de salaire à son directeur. Seulement ici le directeur parlait hongrois et l'employé gaélique. N'ayant aucun repère linguistique sur lequel s'appuyer,

l'employé était contraint de chercher des indices d'acquiescement ou de refus dans une attitude, une intonation, un regard. Or, le directeur répétait le même geste d'impuissance, mains écartées paumes se faisant face, tête un peu penchée, tout en disant « *Nem, nem lehet*¹⁰ ». Notre employé irlandais a bien compris que la situation était bloquée mais restait obstinément insistant, quand tout à coup, il s'est levé et a lancé en hongrois « *Nem, nem lehet ?!* » avec une intonation à la fois exclamative et interrogative bien appuyée comme pour dire « *mais enfin, est-ce vraiment impossible ?!* ». Il n'avait pas seulement repéré et donné du sens à une séquence linguistique-clé exprimée dans une langue inconnue, il avait été capable de la réemployer directement en contexte. Tout le monde était époustouflé. Le directeur, interloqué, lui a accordé son augmentation sur le champ. Cependant, le premier étonné était notre participant irlandais qui n'aurait jamais imaginé avant de se lancer qu'il parlerait hongrois avec tant d'aisance et d'efficacité, démontrant comment l'improvisation pouvait amener à trouver en nous-mêmes dans l'instant présent des ressources insoupçonnées.

En effet, elle a permis aux étudiants *d'entrer dans la langue en les plaçant d'emblée en situation d'interaction et de construction collective de sens*. (Cormanski, 2011 : 165). Qui plus est, le fait que les deux acteurs s'exprimaient dans des langues inconnues l'un à l'autre, a exigé d'affiner la capacité à saisir au-delà des mots l'intention qui peut être communiquée par la gestualité, par l'intonation de la voix, par le « sous-texte ». Or, cette perception fine est très utile à développer dans l'apprentissage d'une langue étrangère car elle facilite la compréhension globale et visiblement aussi, la production, d'après cet exemple. Ainsi, en accentuant la nécessité d'exprimer son intention et ses émotions à travers la gestualité et l'intonation, le jeu dramatique multilingue a fait ressortir à quel point intention, gestualité, intonation et situation participent ensemble de manière indissociable à la production de sens et comment de ce fait elles facilitent l'entrée « directe » dans la langue de l'autre.

c. Gestualité et mémorisation des mots étrangers

L'improvisation a également facilité la mémorisation et la prononciation des mots étrangers car les mots restaient imprégnés dans la mémoire sensorielle et émotionnelle liée au vécu du jeu dramatique. Par exemple, dans le jeu des prénoms, le geste entraînait une synchronisation rythmique entre le corps et la voix. En particulier, les accents toniques constituaient des repères qui provoquaient le geste ou qui produisaient des arrêts ou des changements de direction dans le mouvement. María, portugaise, a produit un geste ascendant en prononçant le *i* de María. Joël,

français, a produit un geste descendant en s'agenouillant à la fin de son prénom en relation avec l'accent tonique sur la dernière syllabe. Qui plus est, dans un groupe multilingue, il n'était pas « neutre » de révéler son prénom car ce dernier est de ce fait encore plus connoté émotionnellement et culturellement, ne serait-ce que par la prononciation liée aux particularités linguistiques et aux origines diverses, ou encore par les usages différents en fonction du degré de formalité dans la relation, comme par exemple, l'utilisation très courante en hongrois de suffixes diminutifs. A la fin du jeu, les participants avaient toutefois très facilement mémorisé tous les prénoms même si la prononciation n'était pas toujours facile vu la diversité linguistique et culturelle. Répéter ensemble le geste et le prénom de chacun aidait à s'approprier l'identité de l'autre en l'inscrivant dans son propre corps. Les personnalités s'étant révélées à travers les gestes, le prénom restait associé au souvenir de la personne en mouvement dans ce qu'elle a d'unique et restait imprégné dans la mémoire émotionnelle. Là encore, l'attention étant focalisée sur la personne et non sur la prononciation, la reproduction du prénom était facilitée.

d. Langues et cultures en interaction

Pendant les jeux dramatiques mais aussi dans des moments informels de vie en commun, au fur et à mesure que la connaissance de soi et la dynamique de groupe se développaient, les étudiants révélaient toujours plus certaines de leurs particularités linguistiques et/ou culturelles. D'autres langues et cultures « cachées » sont apparues, par exemple lors de chants en langue tzigane, en gaélique, ou bien lorsqu'une étudiante ou l'animateur gnawa du Sud du Maroc prenait sa guitare ou son guembri...

Il y a eu des soirées improvisées comme lorsque nous avons décidé de fêter ensemble mon anniversaire dans une petite auberge du village. On s'exprimait en différentes langues. Maria, une étudiante portugaise a commencé à chanter la « saudade » et on a continué avec elle. Nous, Hongrois, on a chanté des chansons hongroises et tziganes. Euphorie totale quand les Portugaises ont commencé à enseigner une danse hongroise ! Elles étaient en Hongrie comme étudiantes Erasmus depuis deux mois et elles avaient suivi le cours de danse hongroise de l'Ecole supérieure !! Zsófia V. (Zsámbék, Hongrie).

Nous avons pu observer même qu'une sorte de code linguistique commun s'instaurait avec pour référents des mots pris dans la langue de l'un ou de l'autre selon la situation. Ainsi, par exemple, les « étrangers » prononçaient le mot Budapest à la hongroise, car les Hongrois, même quand ils s'exprimaient en langue étrangère, utilisaient ce mot avec la prononciation hongroise. C'est ainsi que Budapest

(“*Boudâpecht*”) en gardant sa prononciation hongroise a aussi gardé sa charge culturelle « magyare ». Par ailleurs, les organisateurs avaient donné aux groupes des noms spécifiquement hongrois, comme : *pogácsa*, *tokaji*, *gulyás*, *galuska*, à savoir des spécialités culinaires et viticoles. Tout le monde utilisait ces mots dans les conversations quotidiennes quelle que soit la langue parce qu’ils avaient une signification commune liée au stage. Ainsi, j’ai pu entendre : « Qu’est-ce qu’ils ont fait hier les “*Pogácsa*”? » Il s’agissait là du groupe “*Pogácsa*” bien sûr, et non pas des petits gâteaux au fromage, lard ou pomme de terre.

Conclusion

Par une démarche empirique, nous souhaitons relever le défi de la communication dans un groupe multilingue en utilisant les voies d’expression du jeu dramatique. En fait, cette expérience est allée plus loin. Pendant les improvisations, nous avons constaté que la prise de contact et l’entrée dans la langue se faisait à travers une attitude d’attention ouverte à l’instant présent permettant à l’individu d’élargir ses propres limites dans l’interaction et mobilisant l’aspect cognitif au service de l’être dans sa globalité. Or, si elle est particulièrement utile dans l’apprentissage des langues, cette faculté d’attention inhérente à la conscience humaine est mobilisable dans la vie en général. Aussi l’impact de ces stages semble avoir été profond tant au niveau professionnel que personnel. *Ces choses “marchent” et influencent la vie de quelqu’un positivement.* (Barbara S. Autriche). *Dans cette expérience, ce n’est pas tant la technique qui est importante mais la force et l’impulsion qu’elle donne aux participants.* Edit G. (Budapest, Hongrie). Effectivement, les enseignantes de l’école de Zsâmbék racontent que les enfants qui avaient participé aux stages étaient plus calmes, créatifs, confiants en eux-mêmes et dans les autres. Expressifs dans leur manière de communiquer, ils entraînaient les autres. Quand ils évoquaient ces stages très importants dans leur vie, c’était comme pour se connecter à une source bénéfique de sensations et de souvenirs avec des gens qu’ils ont aimés et desquels ils se sont sentis aimés. Environ un tiers d’entre eux ont choisi des professions liées aux langues ou dans lesquelles ils utilisent les langues, certains sont partis étudier, travailler à l’étranger. Les étudiants devenus enseignants, en Hongrie et en Autriche, écrivent quinze ans plus tard que ce stage leur a donné une plus grande confiance pour agir avec les enfants et qu’ils utilisent ces méthodes « très efficaces » dans leur classe. Une étudiante hongroise dirige maintenant une école où les activités artistiques sont présentes de manière transversale en langue maternelle et en langues étrangères à travers chant, musique, danse et théâtre. Ces stages ont eu aussi des implications au niveau de l’enseignement-apprentissage du français aux enfants en Hongrie avec la publication d’une méthode intitulée

Coccinelle, favorisant une communication directe enseignant-apprenant à travers des jeux dramatiques inscrits dans une progression linguistique au niveau débutant. Réalisée avec le soutien de l'Institut français de Budapest et du Ministère hongrois de l'Éducation, *Coccinelle* a été distribuée gratuitement dans les écoles hongroises en 2003.

Ainsi, cette expérience n'a pas été qu'une technique d'apprentissage des langues par le théâtre, c'est pourquoi elle est si difficile à décrire dans son ensemble car elle se compose du cheminement intérieur de chacun :

*Nous avons tendance à prendre l'homme comme sujet d'analyse (...) en mettant l'accent sur les facteurs communs (...) dans le comportement humain. Il ne faut pas perdre de vue la qualité unique de chaque individu. (...) Ceci signifie que chaque être humain est un sujet de recherche et que d'une manière ou d'une autre nous devons accepter le fait que seul l'individu peut vraiment apprendre à se connaître lui-même par lui-même en relation avec les autres*¹¹. (Hodgson, 1966 : 19).

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Cormanski, A. 2011. « Espace, corps, parole : techniques dramatiques pour l'apprentissage de l'oral ». *Le français dans le Monde. Recherches et applications* (janvier 2011), p. 165-174.
- Döring-Seipel, E. 1996. *L'humeur et la posture. Une étude expérimentale. [Stimmung und Körperhaltung. Eine experimentelle Studie - Institut für Psychologie Universität Kassel]*. Weinheim: Beltz PVU.
- Fo, D. 1997. *Le gai savoir de l'acteur*. Paris : L'arche.
- Gál, E. 2001. *Expériences interculturelles et multilingues dans l'enseignement des langues étrangères*, Mémoire de maîtrise. Budapest : Université ELTE.
- Hodgson, John. 1966. *Improvisation: discovery and creativity in drama*. London: Methuen.
- Tamussin, C., Gál, E., Chamfrault, C. 2002. *Coccinelle*. Budapest : Institut Français.
- Triantaphyllou, Anna. 1999. Comment communiquer sans connaître la langue de l'autre : analyse des échanges éducatifs européens. In : *Diagonales de la communication interculturelle*. Abdallah-Pretceille, M. (dir.). Paris : Anthropos.

Notes

1. Groupe de recherche Pluralité des Langues et des Identités : Didactique, Acquisition, Médiation.
2. « Throughout improvisation response will be from and with every part of the person ». (Hodgson, 1966: 21).
3. Influencé par Stanislavski quant à sa formation théâtrale, diplômé en psychologie, professeur de jeu dramatique dans le secondaire puis dans le supérieur à Bretton Hall College, John Hodgson (1927-1997) est réputé pour avoir développé une pratique où l'improvisation permet d'aller chercher en soi-même des ressources insoupçonnées.

4. “(...) *absorbed* in the activity they are pursuing instead of being concerned with themselves undertaking the activity.”
5. “fairly quick thinking”
6. “ Is is, however, important to distinguish this kind of thinking from intellectualizing, divorced from the human situation. What is required during improvisation is thinking within a situation.”
7. “There is an aspect of improvising we meet in day-to-day living: we are continually having to adjust to whatever happens around us. (...) If we are open and receptive, we can make discoveries both about ourselves and others. If we are less **receptive**, the tendency will be to reproduce what we consider to be socially acceptable responses which become standardized and stereotyped.”
8. “Drama is the only form in which we can fully use man in the exploration of himself in the living situation.”
9. “ (...) leads to a realization both of man’s independence and his interdependence.”
10. « Non, ce n’est pas possible. »
11. “We tend to look at man as a subject for analysis. (...) stressing the common factors (...) in human behavior. We must not lose sight of the unique quality of every individual. (...) This means that every single human being is a subject for research, and somehow we have to accept the fact that only individual can adequately discover himself for himself in relation to other people.”



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Les gestes pédagogiques en classe de Français Langue Étrangère/Seconde

Julie Rouchouse

École Montessori « une école pour tous », Kingston, Canada

julie42220@hotmail.fr

Reçu le 31-03-2017 / Évalué le 03-06-2017 / Accepté le 25-11-2017

Résumé

La présente recherche a pour objectif d'étudier et d'examiner, par différentes expériences et exercices, la place et le(s) rôle(s) que peut avoir le recours aux gestes pédagogiques des enseignants dans un contexte scolaire d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en classe de français langue étrangère auprès d'élèves allophones. Il s'agira ici de rendre compte de(s) (l') impact(s) que peut avoir cette utilisation, et plus généralement sur l'apprentissage du vocabulaire de la langue cible chez l'apprenant.

Mots-clés : gestes, vocabulaire, compréhension, mémorisation, apprentissage

The Help of Gestures in a French as a Foreign Language Class

Abstract

The aim of this research is to study and investigate, through different experiences and exercises, the place and the role(s) that the use of pedagogical gestures can have for the teacher in a context of teaching and learning French for non-native speakers. This article discusses the impact(s) that this use can have on acquisition, and more generally on the learner's retention of vocabulary in the target language.

Keywords: gestures, vocabulary, comprehension, memorization, retention, learning

Introduction

La communication non verbale est un sujet d'étude qui existe depuis quelques années. En effet de nombreux chercheurs se sont interrogés sur cette communication sans voix omniprésente dans les échanges et riche dans l'interprétation. Pour certains, la communication non verbale n'existerait pas. Pour d'autres, c'est une manière de mieux se comprendre.

Il existe une langue qui se sert de ces gestes et dont la compréhension reste aussi fluide qu'une autre : la langue des signes. Ce support de langue pourrait peut-être faciliter pour les entendants l'apprentissage de la langue française notamment dans la compréhension du vocabulaire.

Les classes de français langue étrangère sont des lieux privilégiés de la mise en œuvre des gestes pédagogiques dans l'apprentissage du vocabulaire. Notre recherche s'appuie sur des séquences menées dans des écoles primaires afin de rendre compte des conséquences des gestes de l'enseignant dans la compréhension et la mémorisation du vocabulaire lors de l'apprentissage du français. Nous nous appuyons également sur des questionnaires réalisés auprès de professeurs de Français Langue Étrangère ou Seconde (désormais FLE/S) qui reflètent leur opinion à ce sujet. Le but de ces études est triple : prendre conscience de la communication non verbale dans diverses situations, aller vers une plus grande maîtrise de nos gestes dans le domaine de l'éducation et comprendre leurs conséquences dans une classe de FLE/S auprès d'un public non francophone et enfin accorder une plus grande importance à ce support dans la vie de tous les jours.

Certaines notions demandent à être définies, c'est ce à quoi nous nous emploierons dans un premier temps avec les termes : langue, vocabulaire et gestes. Ces notions éclaircies, nous présenterons les expériences menées en classe de FLE. Et enfin nous analyserons les résultats des exercices réalisés afin de montrer l'importance des gestes.

1. Définition de concepts

Il est important dans un premier temps de définir quelques concepts clés afin de comprendre comment les gestes pédagogiques favorisent ou non l'apprentissage du vocabulaire français.

a. Les langues

Même s'il est ici question de gestes, il est important de prendre en compte les langues et la culture de nos différents apprenants. En effet, que ce soit dans les écoles, dans les familles ou dans la rue, on utilise différents termes pour évoquer ses langues. Les élèves allophones auxquels sont confrontés les professeurs en classe de FLE ont une langue maternelle différente du français et viennent d'horizons très différents.

« La langue maternelle » est, comme cela est sous-entendu, la langue que nos parents nous transmettent afin de communiquer. C'est donc le premier moyen oral de communiquer avec d'autres personnes. Afin d'aller plus en détail Lev Vygotski continue cette définition en la comparant avec une langue étrangère. Pour cela, il débute son explication en reprenant les différentes étapes d'apprentissage de la première langue entendue par un enfant.

« L'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. » (Vygotski, 2009 : 374).

Comme il a été indiqué plus haut, la langue étrangère est une autre langue que sa langue maternelle. Partant de là, nous considérons plusieurs types de langues :

La langue de scolarisation qui est une langue apprise à l'école. Les parents parlent une autre langue que celle du pays dans lequel ils vivent. Les élèves suivent les différentes matières dans cette langue qui pour eux est étrangère. Une langue de scolarisation peut devenir une langue maternelle car les parents ont voulu parler à leur enfant avec la langue du pays d'accueil.

On retrouve aussi la langue vivante 1 qui est la première langue vivante autre que la langue du pays d'accueil (souvent langue maternelle) apprise à l'école.

Nous pourrions penser que la langue maternelle est la langue la mieux assimilée. Cependant, d'autres facteurs peuvent jouer dans l'acquisition d'une langue. On peut avoir des langues de scolarisation qui sont acquises de la même manière (voir définition de Lev Vygotski) que les langues maternelles, elles sont donc apprises en parallèles, et le niveau de maîtrise est équivalent.

b. Le vocabulaire

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J-P. Cuq (dir.), on peut lire que, « Dans l'usage courant, le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent vocabulaire. » (2003 : 246). Cette définition se poursuit en expliquant que « Dans la pratique d'une langue, le terme « vocabulaire actif » désigne l'ensemble des mots qu'un sujet utilise pour communiquer, et le terme « vocabulaire disponible » désigne l'ensemble des mots que le sujet n'utilise pas forcément, mais qu'il est en mesure de mobiliser sans effort en fonction des besoins de compréhension et d'expression » (p. 246).

D'après de nombreuses recherches, les mots de la langue étrangère sont interconnectés et reliés aux réseaux lexicaux de la langue maternelle. Cela suggère que le statut de la langue (les deux langues confondues) n'a pas d'influence sur le mode d'organisation des représentations lexicales dans le lexique mental. Quand le niveau de compétences en langue étrangère est celui de l'interlangue¹, les mots de la langue étrangère sont moins bien organisés et moins facilement accessibles que ceux de la langue maternelle, mais graduellement, ces différences s'atténuent et,

finalement deux systèmes intégrés se dégagent, tout en étant accessibles de façon autonome.

« L'accès au lexique mental, c'est-à-dire la récupération (ou le rappel) d'un lexème², peut être défini comme un processus par lequel des traits sémantiques, phonologiques et syntaxiques sont rassemblés pour activer une unité lexicale pleinement fonctionnelle. » (Treville, 2000 : 62).

La lecture et l'analyse des travaux de M-C. Treville nous permettent de tirer des conclusions sur le processus d'appropriation du vocabulaire :

« Les processus formels et sémantiques sont, dès le niveau élémentaire, impliqués dans l'acquisition des mots nouveaux mais l'organisation mentale en L2³ semble reposer davantage sur les formes qu'en L1⁴.

Il existe une forte corrélation entre l'aptitude à construire des représentations phonologiques de mots nouveaux dans la mémoire et l'apprentissage du vocabulaire de la L2.

Les associations spontanées, faites par des locuteurs en L2, comparées avec celles de locuteurs de la L1, à partir d'un stimulus donné, sont plus disparates (motivées souvent pas des confusions phonologiques du type « blanc » à « banque », « gant » et plus dépendantes de l'axe syntagmatique (« banc » à « assis », « parc ») ;

La rétention à long terme (l'acquisition) d'un mot dépend principalement de son intégration sémantique. » (Treville, 2000 : 63-64).

Pour résumer les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, on a en premier une étape cognitive où l'apprenant emmagasine les connaissances ; puis on a une étape associative qui est la phase de l'interlangue et enfin une étape d'autonomie où les opérations s'automatisent.

c. Les gestes

Ce terme, connu et utilisé de tous, participe à la communication non verbale dans notre vie. C'est pourquoi, il reste un mot très important avec ses nuances à définir.

« L'étymologie du geste est éclairante. Le mot « geste » vient du latin *gestus* qui caractérise au sens général un mouvement, une attitude corporelle, et au sens particulier le mouvement d'une partie du corps, notamment de la main. *Gestus* est le participe passé du verbe *gerere*, qui signifie « faire », « se comporter ». Le mot geste désigne aussi bien l'action accomplie par le geste que la représentation qu'il en donne et l'on passe facilement d'un sens à l'autre. » (Wulf, 2007 : 89)⁵.

M. Tellier propose dans son ouvrage *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, une explication de **La communication non verbale**. Ce serait lorsque : « le corps participe de manière plus ou moins directe à la communication. Il est employé au sens large pour englober les mouvements produits par l'enseignant ce qui implique à la fois les comportements à visée didactique et interactionnelle mais aussi les gestes personnels extra-communicatifs » (p. 103). Ces mouvements sont donc des gestes.

D'autres auteurs (Guy Barbier, Patrice Ras, Isabelle Duvernois entre autres) pour définir la communication non verbale parlent « d'interactions comportementales » ou de « comportements kinésiques » ou encore de « langages corporels ». On retrouve aussi des « posturo-mimo-gestuelles » en classe de langue et cela renvoie aux postures, mimiques faciales et gestes des mains de l'enseignant.

Selon Marion Tellier, le geste pédagogique est « principalement un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens en LE⁶. Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant. Le lien entre le geste et la parole qu'il accompagne est donc crucial. Cela dit, il arrive que le geste soit utilisé sans verbal pour encourager l'apprenant ou lui signaler une erreur sans l'interrompre dans sa production d'énoncés. Le GP⁷ peut être un mime, un geste coverbal (déictique, iconique et métaphorique principalement) ou un emblème. » (Tellier, 2008 : 2).

Marion Tellier a élaboré une classification des gestes pédagogiques (Tellier, 2014 : 109) les gestes d'information, les gestes d'animation et les gestes d'évaluation.

Après avoir vu, les différents concepts, nous allons voir dans la partie suivante comment les expériences ont été menées.

2. Présentation de l'expérimentation

a. Le contexte

Des expériences ont été menées dans trois écoles primaires à Saint Étienne. Elles sont composées d'exercice et se sont déroulées auprès d'élèves allophones. Ces élèves sont de niveaux très hétérogènes. Ils sont d'origine différente, d'âge différent. Avec ces élèves de l'école primaire, on a fait deux groupes : un groupe où les élèves auront un enseignement oral sans geste et l'autre où ils auront un enseignement oral et gestuel. Il y aura alors trois fois deux groupes. Ce temps « d'expérience » va se dérouler pendant un mois environ, le temps de réaliser les deux exercices.

b. La méthodologie

Le premier exercice consiste à apprendre du vocabulaire par le biais d'une comptine. Pour cela les élèves ont eu à apprendre la chanson « Pirouette Cacahuète ». Selon le groupe, les élèves apprennent la comptine oralement et/ou avec les gestes qui l'accompagnent.

Le deuxième exercice consiste en un apprentissage de 8 mots de natures différentes. On retrouvera dans cet exercice : 2 noms, 2 verbes, 2 adverbes, 2 adjectifs (chameau, frein, relier, cocher, avant-hier, autant, pointu, explosif). Pour cela dans un premier temps le professeur définit chaque mot. Dans un second temps, les élèves doivent jouer et manipuler ces mots en retrouvant les mots donnés ou leurs définitions, soit en les dessinant ou encore en les mimant. Ces exercices de manipulation ont été réalisés dans le but de donner une image donc un sens à ces mots. Cette première phase d'apprentissage permet aux élèves d'en prendre connaissance et de les rendre plus familiers jusqu'à arriver à les mémoriser et les comprendre.

c. Les résultats

Selon la phase de l'exercice, plusieurs facteurs doivent rentrer en compte pour l'analyse des résultats.

Tout d'abord, le rythme de l'enfant influe sur la qualité de l'apprentissage des leçons. Une leçon, selon le moment de la journée, sera plus ou moins bien intégrée. Une leçon apprise en début de journée ou en fin ou encore après le repas ne sera pas comprise de la même manière. Ce constat est aussi fait si on se trouve en début, en milieu ou en fin de semaine. L'heure de la journée et la fatigue qui en découle sont décisives.

Concernant les exercices, les résultats sont assez surprenants. Nous pensons que les résultats auraient été plus significatifs avec un enseignement accompagné de gestes mais cela n'a pas été le cas. En effet si on reprend exercice par exercice, les résultats sont quasiment les mêmes. Les élèves en difficultés ont à peu près les mêmes résultats que ceux qui ont eu un enseignement oral et gestuel.

La distinction s'est faite à l'un des derniers exercices lors d'une évaluation. Comme il a été dit plus haut les enfants venaient de différents pays. Ils étaient en France depuis un certain laps de temps. L'un d'eux venait tout juste d'intégrer le groupe et ne connaissait que deux ou trois mots de la langue française. Le dernier exercice qui consistait à retrouver les gestes de la comptine a pu être productif, même si l'élève a eu des difficultés. Il ne se rappelait pas des paroles de la chanson par contre il se souvenait de presque tous les gestes de la chanson. Par ce biais,

celle-ci avait été mieux comprise et il pouvait peut-être mettre en image ce qu'il essayait de reproduire à l'oral ou faire des associations entre les mots et les gestes.

Les élèves qui ont des facilités ont su réussir ces tests sans distinction aucune. Pour ces élèves-là, ils n'ont pas besoin d'autre aide car la voix de l'enseignant est suffisante pour pouvoir comprendre, mémoriser et assimiler.

Cependant avec les élèves plus en difficultés, on a pu trouver une légère distinction mais peu interprétable. En effet, rajouter un accompagnement gestuel permettait aussi à ces élèves en difficultés d'avoir une autre reformulation de la leçon ou une autre explication. En effet, par ces gestes, les élèves pouvaient faire appel à la mémoire visuelle en complément de la mémoire auditive. C'est en changeant de support que l'enseignant peut alors donner des clés dans sa manière d'apprendre et de comprendre une leçon. C'est alors un renforcement supplémentaire pour ces élèves.

3. La formation des professeurs en question

Il a été important de connaître l'opinion des enseignants sur ce sujet. De ce fait, des questionnaires ont été élaborés afin de connaître leur avis au sujet des gestes pédagogiques en classe de FLE/S. Par la suite, nous verrons la place des gestes dans la formation des enseignants. Pour cela, un bref aperçu de ce parcours sera alors analysé.

a. Les questionnaires

Plusieurs questionnaires ont été recueillis sur l'opinion des enseignants au sujet de la communication non verbale mais aussi sur leur formation à ce sujet. C'était pour la plupart des questions ouvertes où les enseignants devaient argumenter leur réponse (annexe 1 : questionnaire pour les professeurs).

Certes, ces questionnaires n'ont été réalisés qu'après de deux professeurs de FLE, mais leurs réponses restent assez similaires. Les résultats montrent qu'il y a une réelle envie pour ces professeurs d'avoir une maîtrise corporelle. En effet, pour ces deux professeurs, les gestes restent une aide supplémentaire dans l'apprentissage d'une langue ou d'une autre discipline. Tous les deux sont d'accord sur l'idée qu'il est nécessaire d'être mieux informé à ce sujet ou/et d'avoir des cours dans le cursus de formation des professeurs en général.

Qu'en est-il de la formation des professeurs ?

b. La formation des professeurs

Les cursus de formation des professeurs montrent (par notre vécu et de certains témoignages) des cours de didactique et pour certains des cours de pédagogie mais dans aucune on retrouve comment utiliser son corps à bon escient. Les gestes pédagogiques utiles à l'apprentissage d'une langue ne sont pas enseignés aux futurs professeurs. A aucun moment dans la formation ils n'apprennent comment bouger leur corps pour enseigner. Peut-être est-ce une vocation ou une faculté acquise avec le temps ?

Mais tout récemment, cette réalité préoccupe certains chercheurs comme Jean Duvillard dans *L'introspection gestuée* - *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement* de 2014, ou encore Lucile Cadet, Marion Tellier dans *Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage* de 2009 ou bien chez Isabelle Jourdan dans *Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : démarche clinique de formation* de 2014 pour ne citer qu'eux. Tous ces auteurs sont d'accord sur le fait qu'il faut changer la formation des enseignants notamment sur l'apprentissage et la maîtrise des gestes en classe. Certains soulèvent le fait qu'il est important de connaître son profil gestuel pour avoir un regard sur sa pratique enseignante. L'enseignant doit être attentif au langage de son corps : amplitude, forme dans l'espace afin de vivre sa corporéité mais aussi maîtriser et connaître ses gestes pédagogiques et les micros gestes effectués lors de situations de communication. C'est un comportement professionnel qui doit être approprié à un message dont l'impact serait maîtrisé.

Les gestes, dans la classe, chez nous, dans la vie de tous les jours prennent énormément de place dans notre communication orale, dans notre comportement. La maîtrise et la prise de conscience de ce que renvoie notre corps devraient être une interrogation pour chacun d'entre nous afin de transmettre le message le plus clairement possible ou avec plus de facilité.

Conclusion

Les gestes en classe, même si les résultats de cette expérience sont peu significatifs, restent un atout pour le professeur. On est plus ici dans une expérience qualitative que quantitative car le nombre d'élèves pour cette recherche n'est pas assez représentatif donc on peut dire que les résultats sont partiels. Cependant, grâce à celle-ci, le professeur peut reformuler et donner pour les élèves (plutôt en difficultés) une autre manière de comprendre. Ces gestes permettent de concrétiser ce qui est dit pour des choses abstraites. Certains enseignants trouvent que cela permettrait aux élèves de clarifier certains points. Il serait intéressant de mener une nouvelle expérience plus vaste et de ne prendre que des élèves ciblés et diagnostiqués en difficultés pour voir si les résultats sont plus concluants.

En bref, les gestes restent pour le professeur un outil de travail qui doit être utilisé sans limites. La question des gestes intéresse un public de plus en plus large, comme le prouve l'intérêt croissant pour la langue des signes, la place de celle-ci dans les médias mais aussi dans les écoles. En effet, la prise de conscience de ce qu'apportent les gestes en classe en fait un sujet d'actualité. Il est alors important de former les nouveaux enseignants à la maîtrise de leurs gestes. Pour certains, c'est une démarche naturelle, pour d'autres, il serait intéressant de maîtriser les mouvements de son corps mais dans tous les cas cela demande une vraie réflexion et une vraie formation. Les gestes ainsi perçus par les élèves ou apprenants de diverses origines peuvent parfois ne pas être interprétés de la manière espérée. Reste la difficulté culturelle qui fait qu'un même geste peut être interprété de manière très différente selon l'origine, l'âge et le vécu des élèves.

Annexe 1 : Questionnaire pour les professeurs

Le non verbal

Voici un questionnaire pour avoir quelques éléments sur votre parcours. Il est intéressant pour mes recherches de voir si vous avez déjà entendu parler ou même fait des recherches sur ce sujet.

Éléments biographiques

1. Quelle est votre formation d'enseignant ?
2. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
3. Combien de langues parlez-vous ?
4. Avez-vous déjà enseigné à l'étranger ? Où ? Combien de temps ?
5. Avez-vous déjà joué dans une pièce de théâtre ?
6. Êtes-vous droitier ou gaucher ?

Éléments sur le non verbal

7. Qu'est-ce que pour vous la communication non verbale ?
8. Avez-vous déjà été filmé(e) ? Si oui, qu'en retirez-vous ?
9. Avez-vous participé à des formations sur la gestualité / le non verbal ? Si oui lesquelles et combien de temps ? Cela vous a-t-il servi ? Que retenez-vous ?
10. Avez-vous déjà fait des recherches sur ce domaine (vidéo, livres, conseils d'une personne...) ? Si oui, lesquelles ?

Votre avis nous intéresse...

11. Utilisez-vous la communication non verbale lorsque vous parlez ? Si oui, pour quelles occasions ?
12. Pensez-vous que le non verbal est important dans une classe de FLE/S ?
13. Quelle peut être sa place dans une classe de FLE/S ?

Remarque(s) :

Bibliographie

- Alin, C. 2010. *La Geste Formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barrier, G. 1996. *La communication non verbale, comprendre les gestes : perception et signification*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Chabanne, Je-C. et al. 2009. *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*, Bruxelles : De Boeck.
- Cuq, J-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.
- Duvernois, I. 2013. *Décoder le langage du corps*. Paris : Larousse.
- Duvillard, J. 2016. *Ces gestes qui parlent : l'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF Éditeur.
- Galisson, R. 1983. *Des mots pour communiquer*. Paris : CLE International.
- Ras, P. 2012. *La communication non verbale*. Groupe Studyrama.
- Tellier, M. et al. 2014. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des langues.
- Treville, M-C. 1996. *Enseigner le vocabulaire dans une classe de langue*. Paris : Hachette.
- Treville, M-C. 2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Québec : Les Éditions Logiques.

Sitographie

Le café pédagogique, entretien avec Marion Tellier, *Gestuelle de l'enseignant : « le geste permet d'accéder au sens et renforce la mémorisation lexicale »*

<http://www.lecafepedufle.fr/2013/05/gestuelle-de-lenseignant-le-geste-permet-dacceder-au-sens-et-renforce-la-memorisation-lexicale-entretien-avec-marion-tellier-fle/> [consulté le 24/05/2017].

Cadet, L, Tellier, M. 2007. *Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE: Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. Les cahiers de Théodile*, 7, p.67-80, Lille : Université Charles de Gaulle Lille 3 <hal-00378851> [consulté le 24/05/2017].

Duvillard, J. 2014. "L'introspection gestuée" - *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*. Éducation. Université Claude Bernard - Lyon I, Français <NNT : 2014LYO10191>. <tel-01127249> [consulté le 24/05/2017].

Jourdan, I. 2014. *Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation*, revue généraliste de recherches en éducation et formation.

<http://rechercheseducations.revues.org/2253> [consulté le 24/05/2017].

Tellier, M. 2008. « Dire avec des gestes ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Paris : Français dans le monde, p.40-50.<hal-00371029> [consulté le 24/05/2017].

Vignes, L. 2015. « Pour la beauté du geste : plaidoyer pour une didactique de la gestualité », *Synergies Europe* n°10, Louis Porcher (1940 -2014) : Visionnaire, Stratège, Polémiste, coordonné par Jacques Cortès. <https://gerflint.fr/Base/Europe10/vignes.pdf> [consulté le 01/06/2017].

Vygotski, Lev, 2009. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, p. 374-376:

<http://skhole.fr/lev-vygotski-extrait-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-langue-maternelle> [consulté le 24/05/2017].

Notes

1. Système structuré que l'apprenant élabore aux diverses étapes de la langue étrangère. A ce stade, l'apprenant est capable de se faire comprendre sans avoir assimilé tous les éléments ni toutes les règles.
2. Unité minimale de signification, appartenant au lexique, définition tirée de www.larousse.fr
3. L2 pour Langue Étrangère
4. L1 pour Langue Maternelle
5. Référence trouvée dans l'ouvrage de C. Alin, *Le Geste Formation*, Paris : L'Harmattan, (2010, p. 47).
6. Langue Étrangère
7. Geste Pédagogique



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

L'intercompréhension entre langues éloignées: le cas du français et du norvégien

Karine Meziane

Université Jean Monnet, Saint-Etienne, France

karine.meziane@gmail.com

Reçu le 25-07-2016 / Évalué le 05-03-2017 / Accepté le 30-06-2017

Résumé

L'article explore l'intercompréhension entre des langues éloignées à travers l'exemple du français et du norvégien. Il apporte des pistes didactiques en se basant sur trois axes majeurs. Tout d'abord, l'intercompréhension directe entre deux langues éloignées en se focalisant sur toutes les similitudes existantes apportées par la grande famille dont font partie le français et le norvégien : la famille des langues indo-européennes, lien qui peut être démontré par une étude historique et géographique de ces langues appelée le continuum langagier. Ensuite, il s'agit d'élargir le champ des outils de l'intercompréhension en s'appuyant sur l'emploi d'une langue pont, l'anglais, de la même famille que la langue cible, le norvégien, afin d'en faciliter l'apprentissage par un apprenant francophone. Enfin, le dernier axe propose une étude plus didactique en abordant cette fois les outils qu'offre l'intercompréhension en apprentissage.

Mots-clés : intercompréhension, familles de langues, langues éloignées, langue-pont, didactique des langues étrangères

Intercomprehension between distant languages: the case of French and Norwegian

Abstract

The article explores the multilingual comprehension between distant languages, using French and Norwegian as an example. It contributes to the development of didactic approaches based on three main axes. First, the direct multilingual comprehension between two distant languages focusing on every similarity provided by the main Indo-European language family from which French and Norwegian both originate. This link can be demonstrated by a historical and geographical study of these languages, called the language continuum. Then, it's about widening the scope of tools used for multilingual comprehension by using English as a "bridge language" to learn Norwegian from French. Finally, the last part gives a deeper didactic approach, focusing on the tools provided by the learning process of multilingual comprehension.

Keywords: multilingual comprehension, language families, distant languages, bridge-languages, foreign language didactic

Introduction

Dans cet article, je proposerai d'étudier le phénomène d'intercompréhension entre le norvégien et le français. Le domaine de la recherche et de la didactique des langues a l'habitude d'aborder l'intercompréhension en mettant en parallèle des langues proches, issues d'une même famille. Le choix de ces deux langues, que l'on qualifie à tort trop souvent de langues éloignées, semble donc être une idée saugrenue, voire même impossible. L'apprentissage du norvégien a cependant démontré très tôt qu'il y a de nombreuses ressemblances phonétiques et orthographiques avec le français, ainsi que certains emprunts. A partir de cette découverte, je me suis demandée s'il était possible d'apprendre le norvégien Bokmål (il s'agit de l'une des langues officielles en Norvège, qui signifie littéralement « la langue des livres » langue parlée et écrite dérivée du danois) pour un locuteur francophone par le biais de l'intercompréhension en posant la problématique suivante : En quoi la fluidité des contacts entre les différentes langues d'Europe et la conscientisation de cette proximité par les apprenants peuvent-elles constituer un terrain favorable à un apprentissage intercompréhensif entre le français et le norvégien ? Trois grandes hypothèses ont émergé de ce travail, abordant toutes des aspects à la fois différents et complémentaires de l'intercompréhension. Tout d'abord, il s'agit d'observer les résultats de l'extension des barrières de l'intercompréhension telles qu'on les conçoit. Pour se faire, il faut étudier le continuum langagier de langues distantes, en l'occurrence ici, le français et le norvégien Bokmål, en se focalisant sur les éléments linguistiques communs issus de leur appartenance à la famille indo-européenne. Ensuite, j'aborderai l'efficacité de l'utilisation de l'anglais en tant que langue pont vers les langues germaniques pour des apprenants de langues latines. Enfin je parlerai du développement de la conscientisation de la proximité entre les langues par les apprenants en se focalisant sur les outils qu'offre l'intercompréhension en apprentissage (compétences de transfert, d'inférence, de compréhension, transparence lexicale : orthographique et phonétique...) afin d'effacer les différences et simplifier l'entrée dans la langue, et favoriser le plurilinguisme.

1. Définition et concepts

1.1. Le contexte

Il est essentiel avant de poursuivre de passer par une présentation de la Norvège. Ce pays fait partie de l'Espace Économique Européen mais ne fait pas partie de l'Union Européenne. Il appartient à la Scandinavie (qui inclue également le Danemark, la Finlande et la Suède). Le pays est sous domination danoise entre 1380 et 1814,

ce qui a fortement influencé les langues parlées en Norvège. La Norvège possède de très nombreuses variétés linguistiques sur son territoire, mais seulement trois variétés sont considérées comme langues officielles. Le pays est donc en situation de diglossie : en effet, ces trois langues officielles sont le norvégien bokmål, « la langue des livres », le norvégien nynorsk « nouveau norvégien » et depuis les années 1990, le same, langue parlée par le peuple same qui vit au nord du pays. La variante haute est le bokmål, langue majoritairement parlée dans tout le pays, langue de l'éducation, de l'administration, et des médias. Le nynorsk est une variante regroupant tous les dialectes de l'ouest du pays, créée par le linguiste Ivar Aasen au XIX^e siècle dans un but d'unification nationale, à la suite de l'indépendance du pays. Mon étude porte exclusivement sur le lien entre le français et le norvégien bokmål, puisqu'il s'agit de la variété que j'ai apprise.

1.2. L'intercompréhension sans « langues transparentes »

Aujourd'hui, de manière générale, on dit qu'il y a intercompréhension lorsqu'un locuteur de langue A et un locuteur de langue B communiquent en utilisant chacun leur langue tout en se comprenant l'un l'autre. L'intercompréhension peut être écrite ou orale, reposant sur le principe de transparence lexicale, d'invariants et de transferts. Ce concept a donné naissance à une méthode/ approche/ méthodologie dans le cadre de l'enseignement des langues de même famille. D'autres méthodes se focalisent sur l'intercompréhension entre langues éloignées. L'intercompréhension est seulement introduite en tant qu'outil didactique à l'apprentissage des langues dans les années 1990 mais les principales méthodes ont vu le jour et se sont développées dans les années 2000.

L'intercompréhension est définie de façon détaillée par Sandrine Caddéo et Marie-Christine Jamet (2013 : 42) dans leur ouvrage *L'intercompréhension une autre approche pour l'enseignement des langues*. Les auteurs trouvent trois sens à ce concept : le sens premier et principal est [...] *le fait de pouvoir communiquer et de se comprendre alors que chacun s'exprime dans sa langue*. Le second sens est identifié comme étant [...] *la mise en place de stratégies reposant sur le fait que lorsque deux langues sont proches, on cherche naturellement les ressemblances pour essayer de se 'débrouiller'*. Le troisième sens consiste en une énumération des caractéristiques didactiques de l'intercompréhension.

Le premier et deuxième sens de cette définition sont retenues puisqu'il s'agit d'étudier l'aspect sociolinguistique (la compréhension véritable entre deux locuteurs) et l'aspect didactique dans le cadre de l'apprentissage du norvégien.

De ce concept ont découlé de nombreuses méthodes, plus particulièrement destinées à l'apprentissage des langues romanes en raison de leur riche proximité linguistique. En effet, quel locuteur français n'a jamais fait l'expérience de comprendre une autre langue romane sans jamais l'avoir apprise ?

Le phénomène d'intercompréhension se produit principalement lorsqu'il y a compréhension (capacité du locuteur à déchiffrer un message) d'une langue alors qu'elle n'a pas fait l'objet d'un apprentissage préalable en se basant sur des similitudes. Ces similitudes sont majoritairement visibles entre langues du même groupe (langues romanes, langues scandinaves, langues germaniques...). L'étymologie des termes est souvent la même pour les mots de langues différentes issues d'un même groupe car elles partagent des racines communes.

1.3. Langues éloignées, langues cousines ?

La qualification de « langues éloignées » ne peut exister sans son opposé, langue « proche ». Le concept de « langues éloignées » est très subjectif. Nous avons tous une représentation de la proximité ou de la distance plus ou moins grande qui subsiste entre les langues, à la fois géographique, culturelle et linguistique. Cependant, les adjectifs « proches » et « éloignées » sont inhérents à la notion de distance et ne font sens que par rapport au point de vue du locuteur qui s'exprime. Un francophone trouverait certainement que l'italien est une langue proche mais que le chinois est une langue éloignée. Pourtant un locuteur japonais inverserait probablement les adjectifs pour qualifier ces deux mêmes langues. Dans son article « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », Jean Michel Robert (2004 : 500) explique la distinction entre la perception de langues « proches » ou « lointaines » selon les familles de langues. J'ai choisi de retranscrire cette catégorisation sous forme de tableau :

Didactiques	Perception langues « proches »		Perception langues « éloignées »
Didactique scandinave	Langue voisines scandinaves		Langues étrangère (apparentées ou non)
Didactique germanique (- scandinave)	Langues voisines (apparentées)		Langues étrangères (non apparentées)
Didactique romane	Langues étrangères voisines ou proches (apparentées)		Langues étrangères lointaines ou distantes (non apparentées)
Didactique anglo-saxonne	Langues très apparentées / maximum de compréhension (<i>closely related languages</i>)	Langues étrangères apparentées / forte possibilité de compréhension (<i>related languages</i>)	Langues distantes / peu ou pas d'intercompréhension (<i>distant languages</i>)

On voit à travers cette catégorisation que chaque didactique a développé sa propre notion de langue proche ou éloignée en fonction des relations que les langues entretiennent dans chaque famille. Par exemple, l'intercompréhension est totale entre des locuteurs norvégiens, danois ou suédois, c'est pour cela que la didactique scandinave emploie le terme de « *langues sœurs* », qui s'oppose naturellement à toute autre langue étrangère, qu'elle soit ou non apparentée (comme l'allemand), car il n'y a pas d'intercompréhension. Jean Michel Robert donne ainsi dans son article de nombreuses définitions pour qualifier les langues « *proches* » et « *éloignées* », selon chaque didactique. Il donne ainsi ces définitions des didactiques romanes et scandinaves : « La didactique romane préfère l'opposition entre langues apparentées et langues non apparentées génétiquement. Les termes « *langues voisines* », « *langues proches* », « *langues apparentées* », « *langues sœurs* » fonctionnent comme des quasi synonymes et s'opposent, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ou secondes, à « *langues lointaines ou éloignées* », « *langues distantes* » ou « *langues rares* ». (Robert, 2004 : 499-500). En d'autres termes, du point de vue de la didactique romane, deux ou plusieurs langues sont considérées comme « *éloignées* » lorsqu'elles sont d'origines linguistiques, historiques et culturelles différentes. On peut donc, de ce point de vue, remettre en question la parenté génétique de ces langues. Sont-elles si éloignées que cela ? Est-ce que cette appartenance à une même famille n'a pas laissé des traces linguistiques communes à chaque langue européenne ?

1.4 La famille indo-européenne : le berceau des langues d'Europe

La famille des langues indo-européennes recouvre la plus grande partie des langues dans le monde, s'étendant de l'Europe de l'ouest à l'Asie du sud-est en passant par les Balkans, sans oublier la plus grande partie du continent Américain. La famille des langues indo-européennes se divise en 9 groupes principaux : les langues germaniques, romanes, slaves, celtiques, grecques, baltes, iraniennes, indiennes et l'albanais. L'idée que de si nombreuses langues découlent d'un seul et même ancêtre a été émise pour la première fois en 1789, bien que des similarités entre le sanskrit et l'italien aient déjà été remarquées au début du XVI^e siècle. En 1818, plus de 50 langues différentes ont été authentifiées comme indo-européennes ; l'albanais fut ajouté à la liste en 1854 et l'arménien en 1875. Aujourd'hui, presque 3 000 000 000 de locuteurs parlent une langue indo-européenne.

Quant à l'origine du peuple indo-européen, il n'y a que très peu d'information à son sujet, car ni documents écrits, ni artefacts n'ont été retrouvés. Les experts pensent toutefois d'un commun accord que la civilisation indo-européenne se

serait développée quelque part dans l'Europe de l'est 3000 ans av. J-C. Elle aurait partagé une identité, une langue, une culture et une religion commune. Environ 2500 ans av. J-C, elle s'est divisée et s'est répartie sur différentes régions. Seules les similarités entre les langues appartenant à cette famille nous donnent une preuve de leur existence et nous permettent de reconstituer leur langue. On peut aisément supposer par exemple qu'un même mot qui a une forte ressemblance dans la majeure partie des langues de cette famille peut désigner un concept qui existait dans la culture indo-européenne. A l'inverse, un mot qui aurait de très nombreuses variations phonétiques et orthographiques d'une langue à l'autre peut éventuellement décrire un concept qui n'existait pas dans la culture indo-européenne mais qui est propre à la culture du pays où l'on parle la langue en question. A titre d'exemple, les jours de la semaine sont très variables d'une langue à l'autre.

Voici par exemple le mot « lundi », dans différentes langues indo-européennes :

En français : *lundi*, en anglais : *Monday*, en norvégien : *mandag*, en latin païen : *dies lunae*, en roumain : *luni*, en albanais : *e hënë*, en gaélique écossais : *di-luain*, en allemand : *montag* et en hindi : *sonwar (Shiva)*.

Chaque langue caractérise les jours de la semaine en fonction d'un élément culturel prédominant. L'élément le plus commun qui a donné son étymologie aux jours de la semaine dans les langues indo-européennes est la mythologie polythéiste. Ainsi, pour le norvégien et les autres langues germaniques, chaque jour de la semaine correspond à un dieu de la mythologie nordique. Quant aux langues romanes, elles semblent associer les jours de la semaine à la mythologie gréco-romaine. On peut y reconnaître facilement les noms des dieux dans la racine du nom de chaque jour : Mars : *mardi*, Mercure : *mercredi*, Jupiter : *jeudi*, Venus : *vendredi* et Saturne (plus connu sous le nom de Chronos, son équivalent grec) : *samedi*. L'hindi fait aussi référence aux dieux dans l'étymologie des jours de la semaine. « Lundi » semble cependant faire référence à la lune dans presque toutes les langues indo-européennes citées en échantillons ci-dessus. On peut donc en conclure que l'appellation de cet astre est commune aux langues indo-européennes et semble avoir traversé les frontières entre les différents groupes de langues. Il existe bien d'autres éléments lexicaux démontrant les similarités qui ont perduré au travers des siècles entre les langues de la famille indo-européenne.

La liste suivante, tirée de l'ouvrage de Kenneth Katzner, *The Languages of the World* (2002 : 10), peut nous donner un aperçu de la relation entre les langues indo-européennes :

Indo-european languages						
English	month	mother	new	night	nose	thee
Welsh	mis	mam	newydd	Nos	trwyn	tri
French	mois	mère	nouveau	Nuit	nez	trois
Spanish	mes	madre	nuevo	noche	nariz	tres
Portuguese	mês	mãe	nova	noite	nariz	três
Italian	mese	madre	nuovo	notte	naso	tre
Latin	mensis	mater	novus	Nox	nase	drei
German	Monat	Mutter	neu	nacht	nase	drei
Dutch	maand	moeder	nieuw	nacht	Neus	drie
Icelandic	mánuður	móðir	Nýr	Nótt	nef	Þrír
Swedish	månad	mamma	ny	natt	näsa	tre
Polish	miesiąc	matka	nowy	noc	nos	trzy
Czech	měsíc	matka	nový	noc	nos	tři
Romanian	lună	mamă	nou	noapte	nas	trei
Albanian	muaj	nënë	i ri	natë	hundë	tre, tri
Greek	men	meter	neos	nux	rhīs	treis
Russian	mesyats	mat'	novy	noch'	nos	tri
Lithuanian	mėnuo	motina	nauja	Naktis	nosis	trys
Armenian	amis	Mayr	nor	kisher	kit	yerek
Persian	māh	mādar	nau	Shab	bini	se
Sanskrit	mās	matar	nava	nakt	nās	trayas
Non-european languages						
Basque	hilabete	ama	berri	gai	sūdžir	hirur
Finnish	kuukausi	äiti	uusi	yö	nenä	kolme
Hungarian	hónap	anya	új	éjszaka	orr	három
Turkish	ay	anne	yeni	gece	Burun	üç

Cette liste révèle la profonde analogie existant entre des mots désignant la même chose dans des langues que nous qualifierions géographiquement, linguistiquement et culturellement « d'éloignées », telles que l'islandais et le sanskrit par exemple. La similarité entre le rapport signifiant / signifié est un élément caractéristique pour déterminer les liens entre les langues. Cette proximité génétique entre les langues issues de cette famille permet d'élargir les frontières entre les langues et ainsi de décloisonner ces groupes qui semblent au premier abord si étanches. En

voyant les langues européennes comme un ensemble de variations déclinées les unes par rapport aux autres on se rend compte que la notion de distance linguistique perd presque son sens.

1.5. Le continuum langagier

Si l'intercompréhension était un plat, les langues seraient les ingrédients, le contact des langues serait la préparation, le mélange, et le continuum langagier seraient la cuisson, lente et plus ou moins homogène. Le concept d'intercompréhension est tout simplement impossible sans le contact des langues, lui-même indissociable du concept de continuum langagier. Selon Dubois & *al.* (1994 : 115) il y a contact des langues lorsqu'il y a interaction entre des locuteurs de langues différentes, quel que soit le contexte (frontières, voyage, accès et partage culturel (cinéma, littérature...), média, etc. Le contact des langues a lieu en permanence et presque partout dans le monde (il suffit de se promener dans la rue pour entendre quelqu'un parler une langue différente au téléphone, ou encore de voir un slogan en anglais dans un spot publicitaire à la télévision). Les langues baignant ainsi dans un flux permanent où elles se côtoient, finissent par s'influencer les unes les autres. Mais on ne peut définir le contact des langues sans aborder deux notions intrinsèques qui en constituent l'essence même : la loi de fusion et la loi de diffraction (Escudé, Janin, 2010 : 36) :

- « *La loi de fusion* » implique qu'aucune langue n'est le produit de l'invention pure, elle est forcément, d'une façon ou d'une autre, basée sur une ou plusieurs autres variétés linguistiques, éteintes ou non, dans sa structure, son vocabulaire, sa grammaire, etc. Il suffit d'ouvrir n'importe quel dictionnaire de définitions pour s'en rendre compte : chaque définition commence par l'étymologie du mot, autrement dit, les éléments issus d'autres langues qui ont engendré la création de ce mot en particulier. Les suffixes, préfixes et affixes sont la preuve même de l'existence de la loi de fusion.
- « *Loi de diffraction* » quant à elle, implique qu'aucune langue n'est complètement étanche et isolée des autres. Chaque langue est un modèle dont les autres variétés linguistiques voisines géographiquement s'imprègnent inévitablement. C'est également ainsi que se créent les différents dialectes d'une langue.

En d'autres termes, les lois de fusion et de diffraction définissent le cycle infini par lequel une langue inspirée par une précédente va en inspirer une suivante. C'est ainsi que les langues évoluent de façon géographique.

La définition de ces deux principes fondateurs en intercompréhension constitue la base même du continuum langagier. Pierre Escudé et Pierre Janin évoquent ce concept (2010 : 37) et le caractérisent comme étant à l'origine même de ces diverses déclinaisons linguistiques reliant les langues entre elles.

1.6 Le français et le norvégien : deux langues plus proches qu'on ne l'imagine

Le français, langue éminemment romane, entretient des liens très étroits avec son ancêtre, le latin. L'empire romain a colonisé la France, appelée à cette époque la « Gaule romaine », durant plus de 500 ans (de 52 av. J-C à 486 ap. J-C). Le latin, langue officielle de l'empire, s'est alors naturellement imposé. Il est ainsi possible de trouver une multitude de mots issus du latin dans la langue française actuelle. Bien entendu, on retrouve aussi des emprunts faits à d'autres langues issus du contact des langues des pays voisins. Il existe très peu d'emprunts faits aux langues scandinaves : le mot ski vient du norvégien. Le dialecte normand a conservé de nombreux mots issus du vieux norrois, la langue des vikings, suite aux invasions de ce peuple nordique en Normandie, autour du IX^e siècle.

Ces multiples emprunts aux langues de pays voisins ou éloignés sont la preuve même de la perméabilité des langues. Les annexions territoriales ou les zones frontalières sont d'importantes sources de contact des langues.

Le norvégien, langue scandinave, est une langue qui entretient d'étroites relations avec les autres langues scandinaves à travers son histoire (la Norvège fut sous domination danoise puis suédoise pendant plusieurs siècles) mais aussi avec les autres langues germaniques, notamment l'allemand et l'anglais.

Mais comme toutes les langues européennes, le bokmål a également emprunté de nombreux termes au vocabulaire « international », ceux des pays d'Europe occidentale des XIX^e et XX^e siècles. On retrouve ainsi quelques mots clairement empruntés au français, bien que pas toujours reconnaissables au premier abord à cause des variations orthographiques du XX^e siècle, dont le but était d'avoir une orthographe très proche de la prononciation norvégienne, comme par exemple :

Mots français	Mots norvégiens
Parapluie	Paraply [paraplɥ]
Salon	Salong [salɔŋ]
Béton	Betong [betɔŋ]
Œil	Øye [øjie]
Foyer	Fojé (signifie hall d'entrée) [foajie]
Vis-à-vis	Vis-à-vis [vi:za:'vi:]

Mots français	Mots norvégiens
Dessert	Dessert [desɛr]
Cliché	Klisjé [kli:ʃe:]
Oncle	Onkel [u:nkel]
Nièce	Niese [niese]
Neveux	Nevø [nevø]
Tante	Tante [tãnte]
Toilette	Toalett [toalet]
Sauce	Saus [sɛøs]
Douche	Dusj [dy]
Restaurant	Restaurant [restørã]
Adieu	Adjø [adjø] (signifie au revoir et non pas adieu)
Serviteur	Servitør [servitør] (signifie serveur dans un restaurant)
Chauffeur	Sjåfør [ʃøfør]
Pommes frites	Pommes frites [pø:mfrɪ]
Chaise-longue	Sjeselong [ʃezlɔŋ] (méridienne)
Garde-robe	Garderobe [garderobe] (armoire / garde-robe)

On constate que le norvégien bokmål a emprunté de très nombreux mots à la langue française, bien que l'origine de ces emprunts reste encore floue.

2. D'autres stratégies d'intercompréhension: L'utilisation de la langue pont

2.1. L'anglais : langue pont entre langues germaniques et romanes

Nous avons vu précédemment que l'intercompréhension directe peut être mise en place entre les langues germaniques et romanes, langues dites « distantes ». Les emprunts et les racines communes (indo-européennes, latines...) montrent qu'il est possible jusqu'à un certain point d'exploiter ce concept entre le français et le norvégien. Mais il existe également une autre stratégie : l'emploi de la langue pont. En effet, l'acquisition et la maîtrise d'une ou plusieurs langues de groupes différents de celui de la langue maternelle peut servir de passerelle pour l'intercompréhension. Ainsi le plurilinguisme est-il essentiel de prime abord (apprentissage d'une langue étrangère lambda) pour accéder à la langue cible, et ce via l'intercompréhension. Ainsi, l'anglais, langue au carrefour des groupes langagiers, peut-il constituer le pont idéal entre les locuteurs de langues romanes et de langues germaniques désireux d'apprendre chacun une langue de l'autre groupe. Le résultat de cette intercompréhension sera l'acquisition d'une autre langue de même groupe, ainsi cette langue deviendra elle-même langue pont pour l'apprentissage d'une langue voisine, et ainsi de suite, créant un véritable cercle vertueux où chaque langue cible acquise constitue la langue pont permettant d'accéder à la langue cible suivante.

Mais est-ce que cela signifie qu'il faut forcément apprendre une première langue étrangère pour accéder à l'apprentissage d'une autre langue étrangère ? Ce procédé semble en effet complexe et chronophage. Mais à y regarder de plus près, l'anglais est une langue qui est aisément apprise partout dans le monde. Il s'agit sans aucun doute de la langue la plus romane des langues germaniques. Cette double appartenance fait d'elle une langue très parlée en Europe : elle est au programme scolaire en tant que langue vivante 1 (LV1) dans de très nombreux pays de l'Union européenne, mais aussi de l'Espace Economique Européen. En Norvège, l'anglais est même considéré comme une matière à part entière et non comme une langue vivante. Maîtriser la langue de Shakespeare est une compétence qu'il faut acquérir dès le plus jeune âge (deuxième ou troisième année de l'école primaire selon les écoles). Les élèves commencent par apprendre des chansons et jouent avec la langue puis apprennent la grammaire un peu plus tard. L'anglais est également très présent dans la vie de tous les jours puisque les contenus audiovisuels en langues étrangères ne sont pas doublés comme en France ou en Allemagne, mais simplement sous-titrés. D'ailleurs, la plupart des programmes étrangers diffusés à la télévision ou au cinéma sont anglo-saxons. Les Norvégiens sont donc exposés à la langue anglaise dès le plus jeune âge et dans un cadre qui dépasse la salle de classe. Sur le plan historico-linguistique, l'anglais et le vieux norrois (ancêtre du norvégien moderne) se sont beaucoup influencés réciproquement. Ainsi, aujourd'hui, on retrouve de nombreuses affinités entre ces deux langues. Par exemple :

- **Sur le plan lexical**, la forme anglaise « *sparrow-gras* » a donné en norvégien « *spurvegress* » puis « *asparagus* », *asperge*, « *tre* », signifiant « arbre » est très probablement associé au « *tree* » anglais ; le verbe « *å like* » *aimer*, est le parfait équivalent de l'anglais « *to like* » et « *å drikke* », *boire* en français, est très proche de l'anglais « *to drinke* ». Le mot « *sagesse* » se dit « *visdom* », comme « *wisdom* » en anglais... Les exemples de proximité entre le norvégien et l'anglais sont nombreux.
- **Sur le plan grammatical**, on retrouve également de nombreux points communs : la conjugaison des verbes, par exemple, est très similaire. Le norvégien ne connaît qu'une seule terminaison au présent, quel que soit le verbe, qu'il soit régulier ou non : -er.

Ces nombreux points en commun peuvent largement faciliter l'entrée dans la langue et même la mémorisation de certaines règles de grammaire ou éléments lexicaux, via transferts et calques.

Un locuteur ayant donc au préalable une certaine connaissance du fonctionnement de la langue anglaise peut donc s'adapter plus aisément à la langue norvégienne qu'un locuteur ne possédant que des langues romanes dans son répertoire langagier par exemple.

3. L'intercompréhension en tant qu'approche didactique

3.1 Définition de la didactique de l'intercompréhension

L'intercompréhension n'est pas seulement un phénomène linguistique, elle est aussi depuis récemment didactisée. Cependant son appellation n'est pas tout à fait claire. En effet, doit-on l'appeler « approche », « méthode » ou « méthodologie » ? Cette ambiguïté tient au fait que ces différentes terminologies sont très souvent employées de façon vague ou même en tant que synonymes. Mais alors, à quelle catégorie doit-on associer l'intercompréhension ? On peut bien entendu l'associer à l'approche communicative, puisque la communication est l'objectif premier de l'intercompréhension. Mais selon les auteurs Sandrine Caddéo et Marie Christine Jamet, l'intercompréhension est [...] *une véritable approche se définissant par des principes fondateurs différents de l'approche communicative ou de l'approche actionnelle.* (2013 : 111). L'intercompréhension est donc une véritable approche à part entière, bien qu'elle soit très récente et qu'elle ait encore du mal à s'imposer dans le paysage actuel de la didactique des langues. Toutefois, de très nombreuses méthodes (telles que Galatea, EuRom⁵, Babelweb, Iglo et Sigurd) ont vu le jour ; nombre d'entre elles ont disparu, les autres sont en constante évolution, pour s'adapter toujours mieux au public.

On distingue clairement que l'intercompréhension entre les langues romanes est le domaine le plus développé par les chercheurs. Ce désintérêt pour les autres langues, vient peut-être du fait qu'elles possèdent sans doute moins de locuteurs, ou l'intercompréhension est sans doute moins évidente, donc moins abordée.

3.2 Les outils de la didactique de l'intercompréhension

3.2.1 Le rapport graphème / phonème

Maintenant que nous avons identifié l'intercompréhension dans son contexte, il me semble nécessaire d'explicitier les éléments qui la composent sur le plan didactique. Les méthodes en intercompréhensions ne sont pas toutes similaires, elles dépendent largement de l'objectif langagier à atteindre. Certaines se focalisent sur la compréhension écrite, d'autres sur la compréhension orale, d'autres encore associent ces deux compétences réceptives. Ces multiples parcours sont bien entendu associés à des types de discours et supports spécifiques. Le choix crucial de l'écrit ou de l'oral dépend de nombreux facteurs, mais principalement de l'aide à la compréhension. L'écrit peut éclairer l'oral et vice versa. L'un apporte également des informations spécifiques qu'on ne retrouve pas forcément dans l'autre. A l'oral, leur reconnaissance nécessite donc une familiarisation culturelle qui n'est pas

toujours présente en début d'apprentissage d'une langue. Mais d'autres éléments lexicaux peuvent avoir une graphie et une phonie très différente selon le locuteur. Prenons l'exemple du norvégien:

/tu:rilo:jajskalgo:tilrestør̃ɲən/

Toril og jeg skal gå til restauranten. (*Toril et moi allons au restaurant.*)

Une familiarisation préalable des correspondances phonèmes / graphèmes semble essentielle. Mais l'intercompréhension peut fonctionner à différents degrés. Par exemple, dans cette phrase, une connaissance de l'anglais peut permettre de deviner le sens du verbe « *gå* » à l'oral, semblable à « *go* », prononcé exactement de la même façon dans les deux langues et ayant plus ou moins le même sens, mais l'écrit peut bloquer le locuteur non initié à cet alphabet. Ces lettres *a priori* opaques pour l'apprenant sont ce qu'on appelle des incontournables (Caddeo, Jamet, 2013 : 72). A l'inverse, le mot « *restauranten* » est plus facilement reconnaissable à l'écrit pour un locuteur francophone, l'oral étant moins évident avec la présence du /ŋ/ norvégien, nécessaire à la formation des nasales, ainsi que l'article défini apposé en suffixe, *-en*. L'orthographe norvégienne a cependant conservé le [t] français. Ces mots faciles à deviner en langue étrangère par analogie avec sa propre langue maternelle sont appelés sans grande surprise les *mots transparents*. Leur repérage est indispensable dans le cadre de l'intercompréhension. Dans ce contexte, aborder l'intercompréhension par l'écrit et l'oral simultanément semble une absolue nécessité.

3.2.2 Les stratégies indirectes en intercompréhension

Il existe également de nombreuses autres stratégies indirectes sur lesquelles focaliser l'attention afin de faciliter l'intercompréhension. *Les ponts* par exemple, qui sont « *des phénomènes de régularités graphiques et/ou phoniques de langue à langue.* » (Escude P., Janin P., 2010 : 43). Cette stratégie a pour avantage de s'adapter également dans l'intercompréhension entre langues dites éloignées. Reprenons l'exemple du norvégien, de l'anglais et du français : le suffixe norvégien *-itet* est dans la majorité des cas équivalent au suffixe anglais *-ity*, lui-même équivalent au suffixe français *-ité*. Ces trois suffixes indiquent également la présence d'un nom.

Exemple :

Français	Norvégien	Anglais
Qualité	<i>Kvalitet</i>	Quality
Capacité	<i>Kapasitet</i>	Capacity
Sensibilité	<i>Sensivitet</i>	Sensibility

La mémorisation des ponts est notamment efficace si l'on aborde plusieurs langues simultanément et permet réellement d'entrer dans le sens général plus large d'un document écrit ou oral en le rendant moins opaque ou en permettant d'établir des déductions. Toutefois, cette technique ne fonctionne pas systématiquement mais peut permettre dans la plupart des cas d'apporter une aide précieuse et les exceptions sont souvent en nombre trop réduit pour être véritablement prises en compte.

Mais dans le domaine de la didactique de l'intercompréhension, *la stratégie du transfert* semble être primordiale. Le *dictionnaire de didactique* dirigé par Jean-Pierre Cuq (2003 : 240) en donne la définition suivante : *L'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant.*

En d'autres termes, toutes les connaissances de mise en œuvre de stratégies que l'apprenant a acquises tout au long de sa vie constituent la ressource fondamentale dans laquelle ce dernier pourra puiser afin d'accéder à une aptitude d'un domaine différent. Pierre Escudé et Pierre Janin (2010 : 45), pour illustrer ce principe, reprennent les propos de Jean Duverger : *On n'apprend à lire qu'une fois.* », (sous entendant qu'une fois la compétence de lecture acquise, l'apprenant se contente de reproduire toutes les stratégies mises en œuvre lors de cette acquisition pour apprendre à lire dans une langue étrangère (association de graphèmes / phonèmes, repérage des noms propres grâce aux majuscules, découpage du texte phrase par phrase, etc.).

Rémy Porquier, quant à lui, définit la stratégie du transfert de façon plus détaillée en ajoutant qu'il s'agit de [...] *la perception, ponctuelle d'abord, puis progressivement généralisée, de correspondances intersystémiques entre les deux langues [...] étayée [...] par les proximités lexicales, morphologiques, syntaxiques des deux systèmes, jusqu'à permettre des hypothèses sur la forme des mots ou des expressions phraséologiques* (1992 : 41). Le transfert relève des capacités cognitives de chacun, et en intercompréhension, il se révèle à travers la capacité de faire des rapprochements entre deux langues - plus ou moins proches - sur le plan de la lecture pour l'écrit et l'écoute pour l'oral. Il s'agit de percevoir des similitudes et des correspondances (les invariants) entre les langues.

Si l'on devait véritablement cibler la didactique de l'intercompréhension entre langues éloignées, la simple utilisation des transferts, des comparaisons entre mots transparents et des ponts ne seraient pas complète sans l'exploitation des éléments paralinguistiques.

Ainsi le contexte de production du discours, le sujet et la forme de celui-ci jouent un rôle primordial et devraient même être analysés en amont du discours lui-même. Tous ces éléments vont permettre à l'apprenant de réduire le champ des possibles et donc de développer son intuition afin de deviner le sens de tel ou tel mot. Ces déductions selon le contexte ne peuvent se faire que si le locuteur fait appel à sa connaissance du monde (connaissance générale) qui permet dans la plupart des cas de deviner le contenu. Cette stratégie a également ses limites puisqu'elle ne permet qu'une compréhension partielle et approximative du texte et que la déduction du sens de certains mots peut être parfois faussée par les faux amis. Mais globalement, ces limites sont bien moindres comparées à l'apport d'information, et l'accès au sens, aussi minime soit-il, est déjà une réussite dans le cadre de l'intercompréhension, notamment entre langues éloignées. La capacité de faire appel à sa connaissance du monde est donc une compétence stimulée par l'intercompréhension.

3.3 L'apprenant en intercompréhension

Mais qu'en est-il de l'*apprenant* de l'intercompréhension dans tout cela ? Quel est son profil ? Doit-il nécessairement être plurilingue et posséder des capacités cognitives hors normes ou encore posséder une très vaste culture générale ? La réponse est non. Comme n'importe quelle autre méthode d'apprentissage d'une langue étrangère, l'intercompréhension est accessible à tous, dans la mesure où chacun d'entre nous possède les mêmes prédispositions cognitives à apprendre d'autres langues. Chaque apprenant est unique, avec sa propre biographie langagière, ses propres stratégies et sa propre connaissance du monde. Il s'agit donc de regrouper les apprenants par caractéristiques (âge, niveau d'instruction, origine culturelle) afin d'adapter au mieux l'enseignement de l'intercompréhension. C'est ensuite à l'enseignant de former les apprenants, de transformer et d'adapter leurs connaissances « brutes » en outils aiguisés transposables à l'intercompréhension. L'enseignant doit lui aussi s'adapter à cette pédagogie particulière, il doit savoir s'effacer au mieux pour devenir « tuteur » et ainsi favoriser l'autonomie de ses apprenants. C'est en effet à travers l'autonomie que l'intercompréhension se développe le mieux. Il s'agit pour l'apprenant de faire appel à ses propres raisonnements, ses connaissances, son intuition pour accéder au sens de la langue cible,

un travail que l'enseignant ne peut effectuer à sa place. Le rôle de l'enseignant sera donc dans ce cas de former les apprenants à l'autonomie et non à l'accès au sens direct. Il peut cependant aider à confirmer ou infirmer les hypothèses de ces derniers et noter les progrès effectués.

Dans certains cas, l'enseignant peut même totalement disparaître (voir les méthodes d'intercompréhension en ligne), l'apprenant se retrouve ainsi en situation d'autonomie complète. Mais c'est également le cas pour le principe d'immersion, qui tend, comme l'expliquent Sandrine Caddéo et Marie Christine Jamet, à être *l'organisation d'une situation dans laquelle les apprenants sont en contact permanent avec la langue à apprendre ; la langue cible est généralement la langue d'expression principale. En intercompréhension, ce principe se présente sous d'autres formes.* (2013 : 57). Il ne s'agit bien entendu pas de forcer l'apprenant à vivre quelques jours ou quelques semaines dans le pays de la langue qu'il souhaite apprendre, mais de le plonger dès les premiers cours et sans enseignement préalable de la langue en question à travers des documents authentiques. Ce principe est notamment repris par les méthodes Sigürd et IGLO qui proposent à l'apprenant plusieurs textes similaires dans différentes langues germaniques que l'apprenant (qui doit maîtriser au moins une des langues de ce groupe pour accéder aux autres) peut comparer afin de déchiffrer le lexique puis le sens global. Ces textes sont sur des sujets culturels propres au monde germanique (les vikings, la mythologie nordique, la mer du Nord, etc.) afin de plonger l'apprenant dans la culture de la langue qu'il apprend.

Les deux méthodes offrent toutefois quelques règles grammaticales pour chaque langue, notamment pour les éléments qui sont propres à chacune d'entre elles, donc des éléments que l'apprenant ne peut deviner en utilisant des stratégies d'intercompréhension. Le principe de l'immersion constitue une véritable stratégie d'intercompréhension, sans doute la plus évidente et la plus employée dans les différentes méthodes existantes. Il s'agit pour l'apprenant de faire appel à ses connaissances préalables, à sa capacité cognitive de déchiffrer, décrypter un texte à l'aide des outils qu'offre l'intercompréhension, vus auparavant, que ce soit de façon consciente ou non.

Conclusion

Mettre en place l'intercompréhension en tant qu'approche didactique entre une langue romane et une langue scandinave telles que le français et le norvégien, c'est être en mesure d'accentuer les similitudes (comme les transferts, les ponts ou les emprunts) bien plus que les différences, dans le but de concevoir un espace

de confiance, positif, rassurant et motivant, mais aussi de favoriser l'apprentissage de langues « rares » ou « éloignées » comme le norvégien, considérée à tort comme une langue « difficile » et « distante ». Le but est d'inciter l'apprenant à prendre conscience des ressources cognitives qu'il possède (transparence des mots, connaissances du monde...).

Cette recherche m'a permis également de découvrir que les points communs linguistiques entre le norvégien et le français sont parfois peu reconnus ou considérés comme insignifiants, alors que l'anglais, à l'inverse semble avoir une place de choix pour accéder au norvégien pour le locuteur francophone.

Il s'agit au final de construire un pont entre les langues germaniques et romanes afin de briser les frontières. L'intercompréhension de manière générale n'est pas encore tout à fait acceptée dans les établissements scolaires ou universitaires, et l'intercompréhension entre langues éloignées n'en est qu'à l'état d'expérimentation. Les spécialistes n'abandonnent toutefois pas la question. La majorité de ces méthodes sont destinées à l'intercompréhension entre langues romanes et ont été financées par l'Europe. Une autre vision de l'Europe, plus vaste, pourrait mener à développer l'intercompréhension entre tous les groupes de langues qui la composent : romans, germaniques, mais aussi slaves.

L'intercompréhension a pour objectif ultime le plurilinguisme, la possibilité de communiquer avec des locuteurs d'autres langues de manière libre, de briser les frontières langagières à défaut des frontières politiques et rassembler les peuples. C'est du moins l'objectif des chercheurs dans ce domaine (Éric Castagne, Louise Dabène, Jean Michel Robert, pour ne citer qu'eux. C'est un projet qui est notamment souhaité au sein de l'Europe. Les pays de l'Union Européenne partagent le même continent, la même monnaie, les mêmes politiques économiques, qu'en est-il des échanges et des contacts humains ? La langue est là pour rassembler, et les politiques linguistiques ont un grand rôle à jouer pour rendre cela possible. L'intercompréhension est donc une véritable approche à part entière, qui a toutefois du mal à trouver sa place aujourd'hui, dans un monde où l'anglais a le monopole de la langue de communication. C'est la diversité linguistique et culturelle de l'Europe qui en est son véritable atout, comme l'annonce sa devise même: *Unie dans la diversité*. Il est donc temps de mettre en œuvre des mesures concrètes pour rendre cette devise réalisable.

Bibliographie

Blanchet, P. 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Blanchet P., Chardenet P. (dir.), Éditions des archives contemporaines.

- Caddeo, S., Jamet M-C. 2013. *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette Français Langue Étrangères.
- Castagne, E. 2008. *Les langues anglaise et française : amies ou ennemies? Études de linguistique appliquée*, n° 149, p. 31-42. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-31.htm> [consulté le 30/11/2017].
- Cuq, J-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Dabène, L., Degache C. (éd.) 1996. *Comprendre des langues voisines. ELA Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 104, Paris : Didier.
- Escudé, P., Janin, P. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE Internationale.
- Dubois, J. et al. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Katzner K. 2002. *The Language of The World*. Routledge (3^e édition).
- Porquier, R. 1992. *Sciences du langage et acquisition/apprentissage des langues*. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal-Grenoble 3.
- Robert, J-M. 2004. « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles ». *Études de linguistique appliquée*, 2004/4, n° 136, p. 499-511. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.htm> [consulté le 30/11/2017].
- Vignaux, E. 2001. « Nynorsk et bokmål : aux origines du bilinguisme en Norvège », *Raisons politiques*, 2001/2 (n° 2), p. 175-194. [En ligne] : DOI : 10.3917/rai.002.0175. <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2001-2-page-175.htm> [consulté le 30/11/2017].



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

L'enseignant camerounais et la didactique du Français Langue Étrangère/Français Langue Seconde : d'acteur à expert

Chancelline Armelle Nongni Kendjio

Lycée d'Akwa à Douala, Cameroun

Université de Liège, Belgique

armellechance@yahoo.fr

Reçu le 23-11-2016 / Évalué 11-03-2017 / Accepté le 24-11-2017

Résumé

Cet article se fonde sur un travail de recherche autour d'une didactique du français langue étrangère et / ou seconde en contact avec les langues locales dans les lycées camerounais. Nous nous posons la question suivante : Comment l'enseignant camerounais peut-il prendre en compte les biographies langagières des apprenants dans le processus d'enseignement / apprentissage du français ? En d'autres termes, est-il possible de mettre sur pied une didactique du FLE/FLS qui introduirait les langues et cultures camerounaises dans sa mise en œuvre ? Et dans la même logique, est-il possible pour lui d'aller au-delà des prescriptions ministérielles dans ses pratiques de classe ? A cet effet, nous répondons par l'affirmative en nous basant sur les stratégies des approches plurielles, notamment celle de l'éveil aux langues.

Mots-clés : plurilinguisme, didactique du français, éveil aux langues, enseignant-expert

The Cameroonian Teacher and French as a Second/Foreign Language Teaching: from Actor to Expert

Abstract

This article is based on a research project on the teaching of French as a Second and/or Foreign Language in contact with the local languages in a Cameroonian secondary school. We wonder: how can the Cameroonian teacher take the learners' linguistic profiles into account in the process of teaching and learning French? In other words, is it possible to establish teaching practices in French as a Second/ Foreign Language that would incorporate the Cameroonian languages and cultures in the process? Similarly, is it possible for the teacher to go beyond the ministerial requirements in his or her teaching practices? In response to these questions, we believe that yes, it is possible, based on multiple strategies and approaches; particularly through building language awareness.

Keywords: multilingualism, French language teaching and learning, language awareness, expert

Situé en Afrique centrale, entre le Nigeria, le Tchad, la République centrafricaine, le Gabon, la Guinée équatoriale, la République du Congo et le golfe de Guinée, le Cameroun est un pays qui se caractérise par sa pluralité linguistique. A cela s'ajoute la triple domination coloniale qu'il a subie, allemande, britannique et française. Cependant, ses différentes langues locales ont été pendant longtemps interdites dans les milieux scolaires et administratifs. Ce n'est qu'en 1996 que sont mis sur pied des textes promouvant et intégrant les langues nationales. De nos jours, la politique linguistique au Cameroun est basée essentiellement sur la diffusion et le bon usage autant des langues officielles que sont le français et l'anglais que des langues nationales. Le fait qu'au Cameroun, la situation de plurilinguisme soit mal relayée par l'école et que l'essentiel des acquisitions s'opère à travers deux langues étrangères, rend le développement du français particulièrement difficile. L'impact en est assez significatif lorsqu'on examine le degré élevé de l'influence des langues nationales sur l'expression en français des apprenants camerounais. Toutefois, il convient de souligner l'importance de la distance entre le français et son terrain d'adoption, car, la non-prise en charge de ce dernier hypothèque toujours la maîtrise de cette langue qui s'illustre par la production d'interférences très complexe (Mbondji-Mouelle, 2012 : 135).

La présente réflexion vise à interroger dans une perspective didactique la posture de l'enseignant de français. Elle sera articulée autour de trois points : premièrement, nous donnerons un aperçu du contexte linguistique et éducatif au Cameroun. Deuxièmement, nous analyserons les difficultés d'enseignement du FLE/FLS en contexte camerounais et troisièmement, nous proposerons une démarche spécifique d'enseignement du FLE/FLS fondée sur l'approche plurielle qu'est l'éveil aux langues qui fera de l'enseignant un expert.

I. Contextes linguistique éducatif au Cameroun

Cette partie nous permettra d'avoir une idée de l'environnement dans lequel évolue l'enseignant.

I.1. Le contexte linguistique

I.1.1. Le statut des langues

Au Cameroun, nous avons :

- a. Les langues officielles : le pays compte deux langues officielles que sont l'anglais et le français
- b. Les langues nationales

Pour Garabaghi, « *une langue nationale est une langue dotée d'une orthographe reconnue et dont la normalisation est à l'étude et jouissant d'un certain soutien de la part du gouvernement* ¹. Partant de cette définition, nous citerons comme langues nationales les langues suivantes parlées dans différentes régions du Cameroun : le Bulu (sud), le Fefe, le Medumba, le Ghomala, le Guiembong (ouest), le Duala, le Bassa, le Yabassi (Littoral), l'Eton (centre).

Le Cameroun compte donc deux langues officielles et plusieurs langues nationales. Cependant la langue française demeure dominante au détriment de l'anglais et des langues nationales. Elle est plus usitée dans la communication.

I.1.2. La politique linguistique

Le monolithisme linguistique qui a caractérisé le Cameroun indépendant n'est rien d'autre que la résultante, sinon la pérennisation pure et simple de la politique linguistique éducative de l'époque coloniale. Que ce soit la politique des Allemands, celle des Français ou encore celle des Anglais, aucune n'a accordé une place aux langues camerounaises dans les programmes scolaires. Plutôt, l'usage de ces idiomes était formellement interdit dans les établissements scolaires. Malheureusement, comme on a dû le constater, cette politique linguistique particulièrement rude et étouffante de la période coloniale a perduré après l'indépendance. Seuls les établissements confessionnels leur accordent une certaine importance. Toutefois, les dernières informations, notamment la sortie de la première promotion des enseignants de Langues et Cultures Nationales (LCN) de l'École Normale Supérieure de Yaoundé en décembre 2011, font croire que l'insertion effective de ces langues dans les programmes scolaires serait imminente, du moins dans le secondaire. Et cela est devenu effectif aujourd'hui, puisque plusieurs établissements scolaires ont des enseignants de Langues et Cultures nationales.

I.1.3. Les usages du français au Cameroun

Le français camerounais connaît une variation extraordinaire au niveau de l'orthographe et de la syntaxe. Il se pose alors un problème de norme d'écriture et de parlars. Pour expliquer ce phénomène, Noumssi (2001 :107) affirme que *lorsqu'une langue étrangère (le français) s'impose comme langue seconde à une ou plusieurs langues premières (nationales), la langue seconde s'enrichit inévitablement du substrat de(s) langue(s) premières*. C'est ainsi que naît d'une part le camfrançais (camerounais + français + anglais), très usité en milieu jeune et le français camerounais. Le camfrançais est un mélange de français, anglais et

langues nationales. Pour Noumssi, on parle de français camerounais quand *un signifiant français se voit attribuer un signifié correspondant à celui du mot dans la langue maternelle par suppression ou adjonction de quelques sèmes.* (Idem : 110).

1.2. Le système éducatif camerounais

Le système éducatif camerounais est décentralisé. Il dépend de trois ministères que sont le Ministère de l'enseignement supérieur, le Ministère des enseignements secondaires et le Ministère de l'éducation de base. Le système éducatif camerounais a pour particularité son bilinguisme. Il est constitué de deux sous-systèmes : le sous-système francophone et le sous-système anglophone. L'enseignement secondaire des deux sous-systèmes dure sept ans mais est organisé différemment. Pour les francophones, c'est 4 ans au premier cycle et 3 ans au second tandis que chez les anglophones, c'est 5 ans au premier cycle et 2 ans au second cycle. Ainsi avons-nous des établissements soit francophones, soit anglophones ou simplement bilingues. Et depuis quelques années, le système éducatif camerounais a introduit l'étude de certaines langues nationales et de langues étrangères (italien, chinois) dans l'enseignement secondaire en plus de l'espagnol et de l'allemand.

En ce moment, le défi majeur auquel le système éducatif camerounais doit faire face est la gestion des effectifs pléthoriques dans les salles de classe en zone urbaine ou dans des amphis. Il n'y a pas assez d'infrastructures pour toute la population scolaire. On retrouve dans le secondaire des salles de classe de plus de cent élèves. Les établissements privilégiés ont environ 75 élèves par classe. L'autre défi est celui de former des apprenants prêts à s'intégrer et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant. Le système éducatif camerounais a pour ambition de mettre sur pied grâce à des enseignements / apprentissages pertinents une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelles, complexes et diverses.

1.2.1. Les dispositifs pour l'enseignement du français

Le français, objet d'enseignement et langue d'enseignement est nécessairement une discipline carrefour. De nos jours, elle est dispensée au Cameroun suivant les principes de l'Approche par Compétence (APC). Le programme d'études de français, élaboré selon l'Approche par compétence avec entrée par les situations de vie, a un triple objectif :

1. Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. On passe d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage, car désormais l'apprenant construit lui-même son propre savoir.
2. Donner du sens aux apprentissages en montrant à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. La nouvelle approche lui apprend à transférer ses acquis dans des situations de vie réelles.
3. Évaluer les acquis des élèves en termes de résolution de situations concrètes et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir faire que l'élève ne sait pas utiliser dans la vie active. Les savoirs et les savoir faire constituent désormais des ressources que l'élève peut mobiliser pour traiter efficacement des situations de vie dans un contexte différent de celui de la salle de classe.

1.2.2. Le rôle de l'enseignant

Dans le contexte ainsi défini, le professeur de français jouera un rôle essentiel :

- en mettant en place des cadres spécifiques d'apprentissage (exemples de situations) qui permettent à l'apprenant de donner du sens à ses apprentissages en français et d'établir le lien entre les apprentissages effectués à l'école et les situations de vie ;
- en élaborant des séquences d'apprentissage qui placent l'apprenant dans un réel contexte de développement de compétences disciplinaires et transversales ;
- en mettant en rapport les différents apprentissages de la classe de français avec les expériences de vie des élèves afin que ceux-ci trouvent du sens à ce qu'on leur demande de faire.

Ainsi, l'enseignant de français apparaît comme l'*expert* qui crée des situations favorisant l'apprentissage de la langue et des textes, et qui en balise la progression, le *guide* qui apprend aux élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont appris, et à systématiser de nouvelles connaissances, le *médiateur* qui les aide à devenir autonomes en prenant conscience de leurs démarches et en posant un regard critique sur elles, le *porteur culturel* qui leur permet de découvrir des œuvres littéraires variées, de vivre des expériences culturelles et de reconnaître l'apport de la culture dans leur propre vie, l'*animateur* qui favorise le partage d'idées et le travail en coopération, soucieux que sa classe devienne une communauté d'apprentissage. Cependant ces différentes postures de l'enseignant sont confrontées à des difficultés que nous analyserons dans la seconde partie de notre contribution.

II. Les difficultés d'enseignement du FLE/FLS

L'enquête menée auprès des élèves et enseignants du Lycée d'Akwa (Nongni Kendjio : 2016) situé dans la ville de Douala (capitale économique) au Cameroun révèle des lacunes autant au niveau de l'apprentissage que de l'enseignement. Vu l'objet de notre réflexion, nous nous attarderons juste sur l'enseignement. Nous avons travaillé sur une population de dix enseignants à qui nous avons proposé un questionnaire. La méthode statistique nous a permis d'évaluer le niveau de maîtrise des approches plurielles, nécessaire à la professionnalisation des enseignements dans notre contexte multi et plurilingue. Il en ressort ce qui suit :

Question 1 : Avez-vous déjà entendu parler de « la didactique du plurilinguisme ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Non	07	70%
Oui	03	30%

Seuls 30% des enseignants ont une idée du concept de didactique du plurilinguisme. Cela est assez révélateur de la place qu'on lui donne dans le système éducatif de notre pays encore fortement imprégné du cloisonnement de l'enseignement des langues.

Question 2 : L'appliquez-vous dans votre processus d'enseignement/ apprentissage ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	03	30%
Non	07	70%

Seuls 70% déclarent avoir connaissance de la didactique du plurilinguisme prétendant l'appliquer. Cependant, il est permis d'en douter car aucun enseignant interrogé n'applique une démarche contraire à celle recommandée par les programmes. Or, dans ces derniers, il ne figure aucune mention des approches plurielles.

Question 3 : Quelle est selon vous l'importance du contact des langues ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Le contact des langues est nécessaire	08	80%
Le contact des langues n'est pas nécessaire	02	20%

Comme nous pouvons le constater, 80% des enseignants adhèrent à l'idée d'un contact des langues dans le processus d'enseignement / apprentissage du français. Nous voyons par là une volonté de révision du paradigme éducatif en cours qui promeut encore le cloisonnement dans l'enseignement des langues et la non prise en compte des langues maternelles des élèves.

Au regard de ces résultats nous comprenons que l'enseignant camerounais est un acteur. Cela signifie qu'il n'exécute que les instructions fixées par le Ministère des Enseignements secondaires dont il dépend. Perrenoud présente l'enseignant acteur comme un formateur qui joue dans une pièce dont il n'est pas l'auteur, il sert le texte à la virgule près. Pour lui il est regrettable de limiter le rôle des formateurs à celui d'acteur. (Perrenoud, 1999). Ainsi, est-il nécessaire que l'enseignant au Cameroun développe une compétence pratique qui le rende autonome en tant que corps professionnel, mettant à jour son expertise. Cette expertise passe par la centration sur l'apprenant et le respect des buts sociaux. Elle inclut également le contexte et les dispositions individuelles des apprenants. Considérant notre contexte multilingue, nous pensons que l'enseignant expert en FLE/FLS est celui qui saura disposer des approches plurielles comme accompagnement à ses enseignements. Une enquête menée auprès des apprenants du lycée d'Akwa à Douala au Cameroun (Nongni Kendjio : 2016) nous a permis d'observer que chacun de ces jeunes élèves pratiquait une pluralité de langues (au moins deux) à côté du français ce qui leur créait d'énormes problèmes dans leur expression en français. Pourquoi donc ne pas associer ces langues autochtones au français dans leurs pratiques de classe ?

III- Proposition didactique : l'éveil aux langues

Partant du fait que l'enseignant-expert est celui qui saura aller au-delà des textes et du programme en vigueur, nous posons, vu le contexte multilingue au Cameroun, que cette posture ne sera possible que par son appropriation des approches plurielles. Nous en présentons une, l'éveil aux langues.

III-1. Les fondements de l'éveil aux langues

L'éveil aux langues puise son origine en Grande Bretagne où dans les années quatre-vingts le professeur Eric Hawkins a mené des travaux sous le nom de Language Awareness.

Face à l'échec scolaire important dans ce pays, et notamment en langue étrangère, Hawkins souhaitait introduire l'étude de la langue au sens large dans

les cursus scolaires enfin de développer chez les élèves une meilleure connaissance de leur langue maternelle, ainsi qu'une meilleure conscience de l'objet langue. Pensant en effet que l'apprentissage d'une nouvelle langue nous fait mieux saisir notre langue d'origine il recommandait l'étude de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues. Pour le professeur, le savoir langagier était une discipline de nature à lier l'étude de la langue maternelle et celle de la langue étrangère, et l'étude de l'une renforcerait la connaissance de l'autre, et inversement. Entraîner les élèves à confronter l'organisation de la ou des langues qu'ils connaissent serait donc de nature à favoriser une prise de conscience des règles qui régissent les langues, et développer ainsi ce que l'on nomme les compétences métalinguistiques, c'est-à-dire les capacités à analyser et comprendre le fonctionnement de la langue. Par la confrontation aux autres langues que celle de l'école, ou des enseignements classiques de langue étrangère, cette approche permettait également de reconnaître d'avantage les langues d'origine des enfants, qui voyaient enfin en leur bi-plurilinguisme un avantage plutôt qu'un handicap.

Mise de côté dans les années quatre-vingts dix en Grande-Bretagne, cette approche a été reprise dans le monde francophone sous le nom d'Éveil aux langues ou Éveil au langage et a suscité l'intérêt de plusieurs recherches en Europe, notamment en France, à Grenoble ou à Dijon, ou encore en Autriche et en Allemagne. Vers la fin des années quatre-vingts dix, le projet Eulang, coordonné par Michel Candelier, a été mené dans plusieurs pays européens de 1997 à 2001 et consistait en la mise en œuvre et l'analyse d'un curriculum expérimental aux langues. C'est dans le cadre de ce projet qu'a été élaborée la définition suivante de l'Éveil aux langues :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école a l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) : cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuel langue étrangère (ou autre) apprise².

En parallèle au projet Eulang, deux réseaux ont largement contribué à la diffusion d'activités d'Éveil aux langues en France : Éducation aux Langues et aux Cultures (ELC), mis en place par Dominique Macaire, et La porte des langues, coordonné par Martine Kervran ; ce dernier réseau étant la branche française du réseau européen Janna Ling Arum (Jaling) coordonné par Michel Candelier comme suite du projet Eulang, dont l'objectif est d'implanter des activités d'Éveil aux langues dans les programmes scolaires de la maternelle au secondaire.

L'approche didactique et EOLE (Éveil au langage /Ouverture aux Langues à L'école) a émergé en Suisse sous la direction de Christiane Perréaux, avec pour objectif la construction d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à des apprentissages langagiers efficaces, mais également la prise de conscience et la reconnaissance du plurilinguisme de la société.

A partir de ces approches européennes enfin, le projet ELODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) a vu le jour au Québec en 2002 et s'applique à proposer de nouvelles activités propres à faire découvrir la diversité linguistique et développer les compétences métalinguistiques des élèves.

D'une manière générale, l'ensemble de ces projets ont pour but de préparer les élèves à vivre dans les sociétés multilingues et culturellement diverses, en proposant la rencontre avec un éventail le plus large et varié possible de langues étrangères. Partant du principe que c'est en se confrontant à des fonctionnements linguistiques différents que l'on prend conscience du système de sa propre langue et que l'on est ainsi plus apte à de nouveaux apprentissages, l'Éveil aux langues se veut une sorte de propédeutique développée à l'école, un accompagnement des apprentissages linguistiques, et doit par conséquent être intégré aux curricula scolaires. C'est dans cette perspective que nous proposons cet exemple de séquence didactique qui rendrait l'enseignant de français apte à développer des compétences en FLE/FLS chez ses apprenants.

III-2. Exemple d'une séquence didactique

Bienvenu

Niveau des élèves : 3^e

Âge des élèves : 15-16 ans

Durée de la séquence : 1 H

Objectifs :

Objectif socio-culturel : Observer et prendre conscience de la diversité des langues et des cultures de la classe.

Compétence communicative / fonctionnelle : Formuler des phrases complexes.

Objectif linguistique : Analyser logiquement les phrases complexes françaises.

Déroulement de la séquence :

Séance 1

Durée : 30 minutes

Mise en route :

Annoncer aux élèves que l'on va étudier la structure de certaines langues nationales et du français au travers d'un message de bienvenu (donner la liste des langues).

Préciser qu'il s'agit de se servir de la structure de leur langue pour mieux maîtriser celle du français.

Leur demander s'ils savent souhaiter " la bienvenue" dans une langue autre que le français.

S'il y a des élèves dont les langues ne sont pas représentées, on leur demande de rechercher la prononciation et l'écriture d'un message de bienvenu dans leur langue, et de les fournir à l'enseignant pour qu'il puisse programmer une séance spécifique sur ces messages (à programmer à l'issue de la séance 2).

Écrire le nom des 5 langues au tableau : Français, Ghomala, Medumba, Duala, Bassa.

Engager un échange sur les villages et régions dans lesquels sont parlées ces langues. Les situer rapidement géographiquement.

Demander aux élèves s'ils ont une idée des langues qui seront les plus difficiles à écrire.

Modalités de travail : en groupes

Documents de travail : tableau noir, mappemonde, carte du Cameroun

Évaluation : Inviter les élèves à établir une échelle de difficulté (classement des langues de la plus difficile à analyser logiquement à la plus facile) qu'ils compareront à la fin du travail avec les difficultés véritables qu'ils auront rencontrées.

Localisation de la France sur la carte du monde.

Repérage des régions des langues concernées sur la carte du Cameroun

Distinction des cultures et de la gastronomie des régions des langues concernées et du français.

Correction : Les élèves peuvent répondre en fonction de l'idée qu'ils se font de la langue elle-même, ou en fonction de l'idée qu'ils se font de l'écriture de cette langue. Par exemple, ils pourront dire que les langues bamiléké seront difficiles à écrire parce que ce sont des langues qui ne sont pas enseignées au lycée d'Akwa. Il faudra alors recentrer sur la difficulté présentée par la structure de la langue et non par l'écriture. C'est l'occasion d'une discussion collective sur les idées qu'ils se font de ces langues, et surtout de leur écriture. Cet échange permettra de faire ressortir un certain nombre de représentations.

Prolongement : Découverte culturelle de la France, des villages et régions concernés par les 5 langues.

Synthèse : Faire préciser aux élèves quelles difficultés on pourra rencontrer lors de la prochaine activité, pour repérer les structures des langues choisies.

Le tableau est utilisé au cours de l'activité 1.

Il présente la formule de " bienvenu" dans les cinq langues suivantes :

1. Français : **bienvenu à ceux qui arrivent.**

2. Duala : **Pò là bwam ò nyo'là Ba Bésé Ba mapò**

Transcription phonétique : [Polabwamonɔlababésebamapɔ]

3. Bassa : **Màlò màlam inyùu Ba Ba ùlò**

Transcription phonétique : [malomalamijybabaylo]

4. Ghomala : **Sa pùpù ba nõ pya sòk**

Transcription phonétique : [Sopæpæbanpæpsok]

5. Medumba : **Bin sə məbwo ba ngngò tse bo bə si la**

Transcription phonétique : [bɪsəmɔbwobɔngɔfobɔsila]

Séance 2

Durée : 30 minutes

Mise en route :

Faire lire une première fois les 5 phrases attentivement et recueillir les réactions.

Consigne :

« Vous allez devoir recopier les phrases, c'est-à-dire écrire sur la feuille, en face du nom de chaque langue, ce que vous avez entendu »

Faire relire les messages à la demande.

Évaluation 1:

Demander aux élèves d'oraliser leurs écrits pour faire des confrontations.

Engager un échange collectif autour des questions :

Qu'est-ce qui a été difficile ? Facile ? Les difficultés sont-elles les mêmes pour toutes les langues ? Essayez de décrire ces difficultés.

Correction : En reprenant l'échelle de difficulté établie lors de la première séance, les élèves ont tous reconnu que leur échelle de difficulté avait été renversée : les langues camerounaises construisent leurs phrases complexes comme le fait le français.

Les difficultés ont été situées du côté des langues de l'Ouest Camerounais parce que non enseignées au lycée d'Akwa.

Évaluation 2 :

Demander aux élèves de donner la nature des mots des phrases de chaque langue. Répartir les élèves en groupes de 6 ou 8.

Leur demander de comparer la syntaxe de chaque langue par rapport aux français : y a-t-il des ressemblances ou des différences ?

Correction : La plupart des groupes relèvent pour les questions les natures des mots des phrases (verbes, pronoms relatifs...) des langues étudiées.

La réflexion sur la nature des mots conduit à repérer les propositions dans les phrases : principale et subordonnée relative.

La comparaison syntaxique conduit à la prise de conscience de similarités entre la structure des phrases complexes des langues nationales camerounaises et celle du français.

Prolongement : Présenter sa région en utilisant les phrases complexes avec subordonnée relative.

Conclusion

Au final, il s'agissait pour nous de trouver une réponse à la problématique de l'enseignement du français langue étrangère et seconde au Cameroun. La présence continue des langues maternelles sur l'expression en français des apprenants camerounais démontre qu'il est désormais nécessaire pour l'enseignant de ne plus les considérer comme des fautes mais plutôt comme des appuis pour l'acquisition de la langue française. A cela s'ajoute l'importance d'associer à l'enseignement les différentes cultures des apprenants ce qui contribuerait à améliorer leur rapport avec le français pris comme la langue de la colonisation.

Face à ces nécessités, nous avons suggéré des pratiques didactiques fondées simultanément sur le français et les langues premières des apprenants. Pour y parvenir, l'enseignant de français devrait se démarquer des instructions ministérielles pour élaborer des séquences didactiques sur la base des approches plurielles, en l'occurrence l'éveil aux langues.

La résolution de la difficulté de la didactique du français langue étrangère et langue seconde dans notre contexte plurilingue passe par le décroisement du français et des langues nationales. De ce fait, en établissant des ressemblances et des différences entre les langues des apprenants et la langue française, l'enseignant amène l'apprenant à mieux maîtriser la norme des différentes disciplines du français. Cette démarche met à jour le niveau de difficultés rencontrées par l'apprenant dans l'apprentissage du français et c'est à l'enseignant d'envisager

des possibilités de remédiation qui vont améliorer les compétences linguistiques des apprenants. Cependant, vu que cette démarche ne constitue qu'un accompagnement aux leçons prévues par le programme de français, la question de la plage horaire pour sa mise en œuvre demeure.

Bibliographie

Alessio, M., Genolvier, F. 2010-2011 « Diversité des langues et plurilinguisme », *Culture et recherche*, n° 124 p. 4-5.

Bomda, P. 2010. *Enseigner/apprendre le/en français à Douala et dans les petites agglomérations environnantes : vers une didactique (re) contextualisée*, mémoire de DEA.

Chartier, B. 1998 *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*, Paris-Bruxelles : de Boeck et Lancier.

Coste, D. Mai 1989 « Débats à propos des langues étrangères à la fin du 19^{ème} siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations » in Galisson, R., Poulet, E. *Langue française. Vers une didactique du français ?* N°82, Paris : Larousse ; p. 20 -25.

Cyr, P., Germain, C. 1998. *Didactique des langues étrangères. Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Mbondji-Mouelle, M-M. 2012. *Plurilinguisme et partenariat linguistique en didactique du français langue seconde(FLS) au Cameroun*.

Nongni Kendjio, C. 2016. *Didactique de la grammaire et approche plurilingue : cas des élèves de 3^e du Lycée d'Akwa*. Mémoire de Master 2.

Noumssi, G.M. 2001. *Dynamique du français au Cameroun : créativité, variations et problèmes sociolinguistiques*, 2001.<http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/19/NOUMSI.pdf> [consulté le 20-11-2016].

Perrenoud, P. 1999. *De quelques compétences du formateur-expert*, Université de Genève.

Richerich, E. Mai 1989 « De la transversalité et des spécificités pour une didactique à imaginer » in Galisson R., Poulet, E. *Langue française. Vers une didactique du français ?* N° 82, Paris : Larousse, pp. 82-94.

Roulet, E. 1989. « Des didactiques du français à la didactique des langues ». In : Galisson, R., Poulet, E. *Langue française. Vers une didactique du français ?* N° 82, p. 3-7. Paris : Larousse.

Wamba, R. S., Noumssi, G. M. 2001. *Le français au Cameroun Contemporain, statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques*.

http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/fflac/Wamba_-_probleme_sociolinguistique.pdf[consulté le 20-11-2016].

Notes

1. Statut des langues et langues d'enseignement dans les états membres de l'UNESCO.

2. Totozani M. citant Candelier M., 2003, « Evlang : les enjeux », dans Candelier M., *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, p. 20.

Synergies France n° 11 / 2017



Concevoir
des démarches adaptées





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

MOOC et didactique des langues

Christelle Hoppe

INALCO, France

christelle.hoppe@univ-nantes

Reçu le 15-04-2017 / Évalué le 15-06-2017 / Accepté le 16-09-2017

Résumé

Cet article vise à questionner la démarche de pratique réflexive qui a précédé et accompagné la conception du MOOC, *Paroles de FLE*, lors des deux sessions de novembre 2015 et 2016. Notre intention est d'explicitier le choix du scénario pédagogique et de montrer l'intérêt d'adopter une posture réflexive adaptée à notre contexte. Notre approche se situe dans une vision ergonomique, didactique et pédagogique qui convoque plusieurs champs théoriques. L'article propose de questionner et d'évaluer la mise à disposition des MOOC de formations en langues dans le paysage de l'autoformation en langues en contexte institutionnel, puis il relève les concepts clés de l'approche théorique adoptée dans la conception du MOOC *Paroles de FLE*. La dernière partie propose une analyse de la validité de cette approche puis fournit des concepts complémentaires pour l'ajustement de celle-ci dans notre dispositif.

Mots-clés : MOOC, pratique réflexive, TIC, compétences langagières

LMOOCs and Applied Linguistics

Abstract

The goal of this article is to examine theoretical and pedagogical dimensions through the reflective practice which contributed to the design of the MOOC *Paroles de FLE* in November, 2015 and 2016. Our intention is to clarify our choice for the design and to underline how a reflective practice positively contributed to the specificity of the context.-Our approach is situated in a didactic, ergonomic, and pedagogical vision which involves a multi-reference approach to language learning in this context. The article suggests that it is important for research in applied linguistics to question the design of LMOOCs, then it addresses the key concepts of the theoretical framework underlying the design of the MOOC *Paroles de FLE*. In the last part, we analyze the validity of the theoretical approach and eventually supply additional conceptual concepts to adjust the design of the MOOC.

Keywords : MOOCs, reflective practice, CALL, language learning

Introduction

Si les MOOC (*Massive Open On Line Courses*) ont déjà séduit des millions d'apprenants, la question de leur plus-value ne semble pas avoir été résolue. La mise en place par les universités de MOOC de formation en langues (LMOOC) et leur plus-value se doit d'être questionnée par la recherche en didactique des langues. En France, parmi les vingt MOOC les plus suivis en 2016, trois proposent un parcours de formation en langue, un en anglais, et deux en français langue étrangère. Depuis quelques années, le nombre de LMOOC augmente de manière constante. Sur les portails les plus connus (Coursera, edX etc.) il existait en 2014 une trentaine de LMOOC et une soixantaine en 2016. Les langues les plus enseignées sont l'anglais, l'espagnol, l'italien, le français et le chinois. Pour autant, la recherche sur les MOOC et sur les LMOOC est encore très récente. Notre approche théorique et conceptuelle est issue des travaux du DILTEC et du CRINI (Narcy-Combes, 2005), et a été mobilisée dans la mise en place de dispositifs à distance dans d'autres contextes institutionnels. Comme notre méthodologie de recherche s'appuie notamment sur le principe d'un programme de recherche heuristique (Lakatos, 1994) ancré sur un noyau dur de théories qui vise à définir les voies à poursuivre et à éviter, si le cadre conceptuel sur lequel nous nous appuyons n'a pas été invalidé dans d'autres dispositifs en ligne, sa validité dans un MOOC reste à vérifier. Pour y réussir, nous identifierons les caractéristiques de l'environnement des MOOC sur lesquelles nous avons ancré les conditions de ce transfert d'approches théoriques en les situant dans le paradigme de l'autoformation en contexte informel. Nous reviendrons ensuite sur les apports de ce transfert dans la mise à disposition de ressources et son ajustement pour l'apprentissage de la langue dans le MOOC Paroles de FLE.

1. Contexte des MOOC

1.1 MOOC et auto-formation, un ancrage théorique à situer

D'un point de vue historique, les MOOC s'inscrivent dans la continuité du mouvement des ressources éducatives gratuites en ligne dont l'objectif était de rendre accessible à tous une partie de contenus de cours. Pour autant, les contraintes du format (l'aspect massif et l'ouverture) et l'épineuse question de l'attrition (Cisel, 2014) révèlent que l'articulation pédagogique des contenus joue un rôle fondamental dans le déroulement de chaque session. D'un côté, l'aspect massif peut être parallèlement perçu comme un moyen de stimuler la diversité des chemins d'apprentissage que choisissent les apprenants dans un contexte qui s'éloigne de l'apprentissage institutionnel habituel. L'ouverture quant à elle pose la question de la diversité et de la granularité de l'apprentissage dans un

contexte informel. Les MOOC soulignent aussi le paradoxe de l'autonomie dans une situation d'auto-formation qui si elle est propre à chaque être humain n'en est pas pour autant spontanée (Rivens Mompean, 2014) car chaque personne ne peut être perçue comme un acteur. Il est donc nécessaire de travailler au niveau de l'individu pour améliorer les chances de succès de l'apprentissage (Albero, 2000). Cet ensemble de contraintes spécifique aux MOOC peut empêcher les individus de suivre un rythme qui leur est propre et pousser les concepteurs à imposer une méthode d'apprentissage unique. Les contraintes technologiques et la linéarité des plateformes ne facilitent ni le travail des concepteurs ni l'évolution des habitudes d'enseignement et d'apprentissage. Naidu (2013) a introduit l'idée que les MOOC seraient des cours massifs qui se font l'écho d'une pédagogie défaillante et appelle à les transformer en opportunités pour l'apprentissage (massive open online learning opportunities, MOOLOs). Il est donc important de créer un ancrage théorique pour guider la recherche sur les MOOC et leur conception. Swan (2005) avance que les quatre modèles constructivistes des cours en ligne, la psychologie cognitive, le constructivisme, le socio-constructivisme, la cognition située et la cognition distribuée pourraient guider la recherche et les concepteurs de MOOC.

1. 2 Décalage entre intention et pratiques des usagers

Parmi les grandes questions que soulèvent les MOOC, celle que posent les taux d'abandon (Cisel, 2014) révèle le décalage entre « les objectifs » des institutions et « l'objet » mis à disposition. Tandis qu'un grand nombre d'inscrits ne participe à aucune activité ou ne font qu'observer le déroulement du cours, d'autres ne souhaitent accéder qu'à une partie des contenus. Les MOOC permettent aux institutions de s'adapter à un nouveau type de public mais dans quelle mesure peuvent-ils réellement prétendre à un objectif de formation ? De nombreux participants souhaitent terminer leur parcours mais abandonnent au bout d'une semaine le cours qu'ils ont pourtant commencé. L'une des questions est de savoir si les participants qui remplissent les enquêtes de début de cours ont réellement l'intention, ou tout simplement la possibilité, de suivre le cours. Le taux d'obtention de l'attestation de suivi est-il révélateur de l'activité d'apprentissage ? Hadi et Gagen (2014) proposent d'évaluer le suivi d'un MOOC en se basant sur le nombre de participants « engagés » lors de la première semaine de cours et le nombre de personnes qui obtiennent l'attestation de suivi. Cette évaluation est sans doute plus pertinente que les taux de complétion qui ne tiennent pas compte des réalités du terrain. L'appréhension de l'activité des participants actifs et engagés permet de cerner la capacité d'un dispositif à stimuler l'interaction. La pluralité des intentions et des motivations, les différents niveaux de participation sont des composants inhérents

au format des MOOCs, les apprenants privilégient dans un processus transactionnel, la disponibilité des ressources, la gratuité et la capacité à construire leur propre parcours de formation. L'appropriation des ressources résulte de la capacité des participants à instrumentaliser les ressources disponibles selon leur propre objectif de formation et cette liberté rime avec ouverture. En Europe, selon les enquêtes du projet Moocknowledge, le public des MOOC est majoritairement issu de la formation tout au long de la vie, de niveau master ou licence. La plateforme FUN propose ainsi de mettre au service du grand public « l'excellence des universités ». Mais ce processus d'auto-apprentissage au sens où l'entend Carré (2005) pose la question de la spécificité de l'audience, de l'accompagnement et du soutien à l'autonomie. Face à la complexité, les apprenants des MOOC peuvent choisir de ne pas s'engager, d'adopter un comportement de consommateur occasionnel et de se retrancher dans une position de non-usager (Nagels&Carré, 2016 : 7). Les MOOC effacent donc les séparations autrefois nettes entre formation formelle et auto apprentissage informel et s'ils sont parfois identifiés à la FOAD (Formation Ouverte à distance) il reste néanmoins important d'identifier leurs différences. Le schéma suivant relève quelques aspects spécifiques aux MOOC :

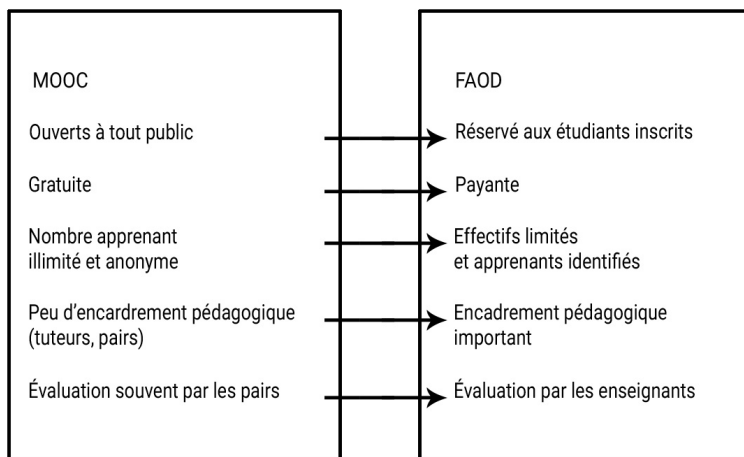


Schéma 1 : différence entre MOOC et FOAD

La spécificité des MOOC est donc le déroulement du cours dans le cadre d'un apprentissage « informel » au moyen d'activités et de productions partagées et parfois évaluées par la communauté. Cette particularité des MOOC et de leur audience suggèrent d'adopter de nouvelles mesures de l'activité d'apprentissage. La mobilisation des universités dans la promotion de MOOC montre une fois de plus que dans le domaine de l'éducation l'énergie dépensée pour faire accepter une innovation fait passer au second degré la nécessité d'évaluer les apports des

dispositifs et la mesure des effets attendus des intentions de conception (Candas, 2009). L'enjeu est donc de tenter de mesurer la valeur ajoutée de la mise à disposition des MOOC et ce dans l'objectif de mobiliser les résultats d'années de recherche dans le domaine des TIC pour servir la conception de dispositifs. Dans notre perception, un MOOC et surtout un MOOC de formation en langue (LMOOC) pourrait servir l'apprentissage tout au long de la vie au moyen de Technologies mise au service de l'Intelligence Collective (Courbet, 2004). La conception et son évaluation devraient éviter un certain mimétisme des formations traditionnellement proposées par les institutions. La communauté constituée permet de faire naître des interactions avec une opportunité rare d'appliquer les principes de l'intelligence collective. Si les participants intègrent les MOOC dans un projet d'auto-formation, alors ils répondent au souhait de s'inscrire de manière informelle dans un parcours formel, puisque proposé par une institution reconnue. Les dispositifs proposés dans les MOOC réunissent les conditions pour répondre au désir d'apprendre avec le soutien d'autres personnes, d'autres pairs parmi lesquels on peut aussi trouver les enseignants. Le réseau « horizontal » organisé de pairs pendant le déroulement d'une session remplit une fonction de socialisation de l'auto-formation. Selon Carré (2016 : 7), les MOOC seraient comparables à des « environnements de soutien à l'autonomie » qui combinent liberté de l'apprenant et cadre pédagogique.

2. Intérêt de la pratique réflexive pour la conception du MOOC « Paroles de FLE »

Les cinq critères relevés par Cisel (2014) qui identifient un MOOC à savoir, l'utilisation d'une plateforme et d'un portail, la mise à disposition de ressources pédagogiques, la possibilité de réaliser des activités, de faire des quizz et des devoirs, la présence de forums et de réseaux sociaux, la communication d'événements, sont certes très utiles mais restent principalement centrés sur les aspects technico-pédagogiques. Notre perception des MOOC s'est donc orientée sur la conception d'un dispositif adapté à un grand nombre de participants, à leur hétérogénéité et ce afin de faciliter la granularité de l'apprentissage. Dans cet objectif, une pratique réflexive sur la « linéarité » de la plateforme du MOOC a donc semblé pertinente afin d'y « intégrer » la complexité des processus d'apprentissage. La modélisation du dispositif (Bertin, 2015) facilite la compréhension de l'usage « potentiel » du dispositif par les participants et son ajustement progressif au fur et à mesure du déroulement des sessions. L'approche ergonomique donne donc les clés pour mettre en valeur les interactions entre les outils pour servir les objectifs d'apprentissage de la langue car elle permet d'évaluer *la valeur heuristique du modèle d'ergonomie didactique, dans des situations où cette référence a permis de faire émerger*

la complexité, de dépasser les représentations initiales et d'initier des questionnements, Bertin (2015 : 27). Elle implique une transposition didactique et dans cette perspective, permet de proposer une démarche qui répond au mieux aux exigences de l'environnement des MOOC. D'un point de vue de la construction des savoirs, nous nous sommes basés sur les concepts de cognition distribuée et de co-construction des connaissances issues d'une théorisation initialement développée par Hutchins (1995) dans un cadre pluriel qui intègre les apports de la sociologie, des sciences de la cognition et des théories de Vygostki (1934-1997). Celui-ci permet d'orchestrer le travail individuel selon des besoins propres identifiables grâce à des outils cognitifs organisés de manière efficace et celui de l'enseignant concepteur qui l'accompagne pour créer un environnement propice à l'activité d'apprentissage. Ainsi, la conception d'un dispositif médiatisé en ligne peut se baser avant tout sur une vision centrée sur l'apprentissage via l'adaptation de certains contenus pédagogiques à la carte, en proposer une mobilisation individuelle tout en incluant dans son fonctionnement pédagogique la somme d'interactions humaines et le flux d'information que l'ensemble peut produire avec pour objectif central, de remettre l'humain au cœur de la relation pédagogique. Cela requiert donc de redéfinir le contexte comme la totalité des circonstances révélatrices des relations dynamiques et délibérées entre l'apprenant et ses objectifs, les pré-requis de la situation d'apprentissage, les ressources et les objectifs. De telles relations ne peuvent réellement émerger que dans le cadre d'un dispositif dont la conception aurait pris en compte en amont l'opérationnalité potentielle des conditions fortuites d'apprentissage de la langue (Spear et Mocker, 1984).

2.1 Conception du dispositif

Du point de vue de la conception, dans notre approche, le savoir résulte donc d'une réflexion et d'un travail coordonnés entre humains, artefacts et environnement (Narcy-Combes, 2015). La conception d'un dispositif souple et ouvert permet de concilier le contexte, le format des MOOC, la diversité des profils langagiers des apprenants et les exigences spécifiques d'un apprentissage de la langue. Face aux contraintes technologiques et à la linéarité des plateformes, l'enseignant concepteur est tenté de recourir à un « bricolage » pédagogique ou de mettre en ligne et transposer des ressources de type « manuel en ligne » sous la pression de l'urgence et de l'immédiateté. Les fortes contraintes technologiques et la structure initiale de la plate-forme Open EDX ont poussé notre réflexion vers une « délinéarisation » d'un dispositif dans une réflexion à la fois théorique et pragmatique. Cette condition répond au mieux à la diversité des profils des apprenants et aux besoins d'apprentissage en L2. Elle tient compte des apports des recherches en

Communication Médinée par Ordinateur. Les sessions 1 et 2 du MOOC Paroles de FLE ont ainsi réuni plus de 25 000 participants aux profils très divers, de l'apprenant de FLE à l'enseignant de français, du formateur de FLE au bénévole au service de migrants, tous placés en interaction dans un dispositif flexible, modulable et interactif qui visait à créer des chemins d'apprentissage selon des circonstances organisatrices (Spear et Mocker, 1984). Le scénario pédagogique du MOOC est structuré autour de l'accomplissement de macro-tâches complété par des micro-tâches adaptées (Ellis, 2005). Elles sont orientées sur des productions orales ou écrites (Kowal et Swain, 1995 : 73-93) et soumises à une évaluation « horizontale » entre pairs. Cette approche par tâche permet de focaliser sur le sens de la langue sans pour autant en négliger la forme. Notre réflexion théorique adopte ainsi une vision émergente des dispositifs de formation intégrant la technologie qui articule la réalisation d'une tâche sociale dans laquelle s'impliquent les apprenants-acteurs dans une construction active de leur apprentissage de L2 en interaction avec le contexte. Une interaction au sens que Dewey (1993) lui donne, une transaction qui situe la réciprocité constructive entre l'individu et l'artefact. L'activité résulte des concessions individuelles au sein de l'écosystème et met en lumière la mise en place de processus en vue de l'acquisition de la L2. Si la perception précède l'action, alors une conception « appropriée » rend l'affordance (Gibson, 1979) explicite.

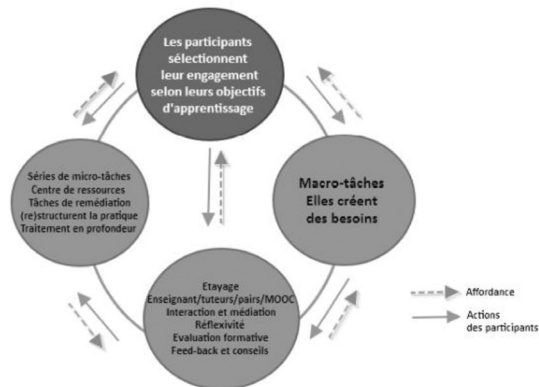


Schéma 2 : modélisation du dispositif

2.2 Importance des tâches

En mobilisant les cadres conceptuels du DILTEC et du CRINI pour concevoir le dispositif et les tâches, nous avons retenu l'importance et le rôle de l'input dans la production en L2 et souligné que la production joue un rôle dans la prise de conscience du sens et de la forme et que la structuration des tâches peut faciliter le

repérage et le traitement en profondeur de la L2 au niveau syntaxique, sémantique et pragmatique. La tâche est non seulement un pivot conceptuel pour négocier le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998) et penser la médiatisation de l'apprentissage (Guichon, 2009) mais cette approche de l'enseignement fondée sur la tâche est aussi un levier pour l'engagement et l'étayage des apprenants dans un dispositif médiatisé. L'organisation et l'articulation de macro-tâches et micro-tâches permet de structurer l'étayage des apprenants afin de les guider de manière souple vers des épisodes d'échanges collaboratifs en relation avec l'apprentissage de la langue cible.

3. Validation du cadre théorique et évaluation

3.1 Autonomie, liberté et interactions émergentes

L'adoption de ce cadre théorique pluriel a favorisé l'identification de schémas conceptuels pour l'implantation du dispositif et sa transposition dans notre contexte. Elle a permis de comprendre l'intérêt de l'adoption d'une approche par tâche dans un MOOC. Mangenot (2017) mentionne aussi qu'un MOOC pourrait s'appuyer sur les tâches de la façon dont cela est préconisé par la recherche en didactique des langues depuis les années 80. Elle offre aux apprenants un environnement ouvert mais balisé afin de limiter les difficultés à gérer leur apprentissage. Orientées vers le sens, les tâches stimulent l'investissement et permettent de manier la L2 d'une manière proche de la vie réelle et ancrée dans des contextes authentiques et englobent plusieurs compétences (compréhension de l'oral, de l'écrit, production écrite et orale, développement de stratégies métacognitives). Elles établissent aussi un lien entre une perspective socio-constructiviste selon laquelle la construction de la connaissance est possible avec la participation active des apprenants à la résolution de problèmes. D'un autre côté, elles sont susceptibles de favoriser la réflexion critique sur l'apprentissage dans le cadre de l'auto-formation. Cette articulation de séquences de macro-tâches et de micro-tâches permet de répondre d'une manière satisfaisante au dilemme entre liberté totale en matière de contenu d'apprentissage de la langue ou bien imposer un programme pré-défini. Dans la conception de notre dispositif nous avons fait l'hypothèse que la liberté de choix était une composante essentielle pour prendre en compte les différences et les besoins individuels. Comme l'explique Brudermann (2015 : 54), *cela nécessite que des choix d'organisation soient faits pour articuler au mieux des paramètres avec des logiques différentes que les caractéristiques individuelles des apprenants soient prises en considération, pour encourager la mise en œuvre d'expériences d'apprentissage propices à l'acquisition langagière en L2*. Ce positionnement permet de prendre en compte l'état actuel des connaissances sur le développement langagier (Narcy-Combes, 2015) et de les transposer dans notre contexte.

3.2 Évaluation et bilan provisoire

S'il est impossible ici de relayer en détail la conception du dispositif et l'usage des participants lors des deux sessions du MOOC, nous avançons quelques éléments du cadre plus large de notre recherche-intervention qui nous ont permis d'évaluer nos choix pédagogiques puis de valider notre cadre conceptuel théorique. Le choix d'une posture compréhensive intègre l'idée de sérendipité dans un double processus de production de connaissances, d'interprétation des événements nouveaux ou imprévus pour ajuster le dispositif et le rendre malléable. Nous nous sommes basée sur l'observation des actions des participants en interaction dans le scénario pédagogique. Notre compréhension se base sur des observables, les résultats des 700 enquêtes des deux sessions, les statistiques d'apprentissage, les traces laissées dans les forums, et une première analyse des 350 textes réflexifs rédigés par les participants. Ils portent sur les actions participants actifs, c'est à dire ceux qui ont suivi au moins une semaine du parcours des 6 semaines. Les théories émergentistes (O'Grady, 2010 ; Ellis, 1998) avancent que l'on ne peut planifier à l'avance l'émergence d'un système langagier complexe avec un système bien organisé en séquences fragmentées. Lors des deux sessions, les données recueillies confirment que l'absence de pré-structuration fixe a permis de créer des chemins d'apprentissage variés qui répondent aux besoins langagiers spécifiques des apprenants. Il s'agit donc bien d'accepter l'idée que les participants peuvent rencontrer beaucoup de difficultés à suivre une situation initialement prévue dont certains vont volontairement s'affranchir ou s'engager dans des chemins soit pour *contourner l'apprentissage*, soit pour *le mener à bien par des voies non canoniques* Weisser (2011 : 15). Les progressions d'une activité à l'autre ne semblent pas suivre un curriculum bien établi au préalable mais émergent et se modulent selon des circonstances organisatrices (Spear & Mocker 1984) que chaque participant va créer ou adapter pendant le déroulement du cours. Elles sont initialement créées par la flexibilité du dispositif et même si elles restent imprévisibles puisque l'apprentissage n'est pas préprogrammé (Jessner 2003), leur émergence peut être révélatrice d'une appropriation des apprenants des outils pédagogiques. La signification que les participants donnent aux objets qu'ils auront identifiés comme pertinents peut se moduler de façon très conséquente :

Au début du cours, c'était très difficile pour moi, parce que j'ai eu seulement trois mois de contact avec la langue, J'ai eu besoin de écouter les audios plusieurs fois, je n'avais jamais écrit un texte en français, la première fois était dans le MOOC et j'ai eu plusieurs difficultés, mais la communication avec les pairs donnés moi des conseils sur la façon d'améliorer.

Pour un apprenant, tel concept sera considéré comme évident, pour un autre, il passera inaperçu, alors que pour un troisième, il sera considéré comme problématique. Ceci est illustré par chacun des extraits des textes réflexifs des participants de la session 2 (Weisser, 2010):

Sur mon apprentissage, j'ai créé une méthode de travail qui marchait pour moi, chaque matin j'ai pratiqué un peu dans les entraînements pour le défi de la semaine et normalement de mercredi à vendredi j'ai fini le défi. Si j'ai eu un peu de temps j'ai essayé de le faire la section pour aller plus loin.

Pour réaliser le défi : 1. Lundi : évaluer les paires et comparer ses productions avec la mienne. 2. Martes : comprendre le défi de la semaine et faire l'entraînement pour le défi. 3. Mercredi : faire une ébauche du défi avec plusieurs ressources. 4. Jeudi : utiliser des autres ressources proposées dans liens utiles. 5. Vendredi : affiner l'ébauche jusqu'à parvenir la version finale. 6. Samedi : compléter le <<pour aller plus loin>> .7. Dimanche : écouter le soundcloud d'autres élèves.

Ce MOOC n'est rien d'autre que six défis à soumettre, une par semaine, avec les évaluations produites par d'autres participants. Je suis étonnée, même choquée, de me rendre compte que c'est nous, les étudiants, qui évaluent les travaux d'autres étudiants. Il y a des avantages et des inconvénients des corrections des pairs nous dit-on, mais à mon avis il n'y a que des inconvénients.

Ce dernier commentaire en réaction à l'évaluation par les pairs souligne que l'autonomisation passe par l'évolution des représentations des apprenants sur leurs conceptions de la matière enseignée et des méthodes d'apprentissage et que des phases de déconditionnement s'imposent pour faire évoluer les habitudes d'apprentissages (Rivens Mompean, 2013). Une réflexion critique sur sa propre expérience d'apprentissage facilite la construction de son autonomie (Lamy & Goodfellow, 1998) Ainsi l'organisation de l'apprentissage de la langue dans notre dispositif n'est pas sans rappeler certaines caractéristiques de l'apprentissage auto dirigé que Spear (1984) considère comme étant soumis au hasard et dont il souligne le caractère aléatoire, l'identification de régularités de l'activité lors des deux sessions révèle l'importance de la souplesse et de l'adaptabilité permanente du travail d'entraînement individuel et ce en lien avec le cycle des macro-tâches et micro-tâches. Ainsi, les participants ont sélectionné des micro-tâches complémentaires de remédiation lorsque cela leur était nécessaire en fonction des problèmes révélés par les tâches et le déséquilibre permanent qui favorise l'apprentissage (Bourdet, 2007: 26). Le deuxième aspect qui nous paraît important est la dimension socio-constructiviste de l'apprentissage de la langue puisque l'interaction sociale joue un rôle clé dans la construction de la dimension socio-émotionnelle au sein

de la communauté. D'autre part, certaines tâches plus que d'autres favorisent des épisodes d'étayage et sont les signes d'un apprentissage coopératif. Certaines macro-tâches ont suggéré une affordance (Gibson, 1979) sur deux dimensions, une dimension d'apprentissage et une dimension d'interaction sociale. L'affordance d'interaction sociale a conduit vers des chemins d'épisodes d'échanges relatifs à une réflexivité sur la langue qui ont réorienté la conception et la réadaptation de ressources complémentaires en cours de parcours. La (re)structuration et l'appropriation de ces tâches montrent les relations dynamiques et délibérées entre les apprenants, leurs objectifs et le contexte. Cette activité a laissé des traces d'interaction sociale saillantes et créé des chemins propices à l'imitation. Selon Bruner (2000), l'imitation est liée à l'intentionnalité. L'acquisition, ou le développement d'un savoir-faire, par observation de son exécution par autrui dans un contexte socio-relationnel, se fonde sur l'intention de mise en conformité de l'activité propre avec celle de modèles, d'autres pairs. Si le langage constitue une conduite qui se prête particulièrement à l'acquisition par imitation alors les traces laissées par les participants favorisent la production d'un input+1 qui met en lumière les stratégies métacognitives d'apprentissage de L2. Ces épisodes de métacognition deviennent un rituel d'activités d'apprentissage géré et généré collaborativement. Les situations d'actions-échanges à dimension sociale sont donc susceptibles de compléter et de contribuer au scénario pédagogique, au développement langagier en augmentant l'exposition de chacun à la langue et enfin d'œuvrer en tant qu'outils cognitifs pour guider l'ensemble des participants. Elles favorisent l'usage de la langue en contexte, la répartition de la cognition et des stratégies métacognitives au sein de la communauté.

Conclusion

Les choix de conception de notre dispositif ont créé un ensemble qui est plus que la totalité des circonstances car celui-ci opère selon des conditions fortuites et dynamiques qui sont favorisées par la souplesse de la scénarisation pédagogique. L'ajustement de cette scénarisation entre les sessions et les observables permettent de s'assurer que notre positionnement n'a pas été invalidé. Il a permis de compléter nos hypothèses initiales. Elles reposent désormais sur l'importance du projet social (Narcy-Combes et al, 2015) dans l'appropriation et l'évolution des MOOC de formation en langue et sur trois orientations potentielles. Notre dispositif souple peut être défini comme un ensemble épistémologique qui n'est pas une fin en soi mais comme un moyen qui vise à orchestrer l'expression des participants et le développement de compétences en langue française. Une première constatation renforce l'idée qu'une approche par tâche dans un ensemble souple est

un moyen de mobiliser les stratégies métacognitives. Les tâches doivent favoriser l'acquisition potentielle de la L2 au niveau syntaxique, sémantique et pragmatique en focalisant sur les potentialités des LMOOC à faire circuler les actions de communication et les stratégies mobilisées par les pairs. La plus-value de l'expérience d'apprentissage dans un LMOOC serait une démarche de conscientisation : to turn almost any occasion of language use into an occasion of conscious language learning (Little, 1996 : 26-27). En deuxième lieu, si certains pairs sont plus prêts que d'autres à interagir, une approche par tâche révèle l'affordance d'interaction qui peut stimuler l'étayage nécessaire à l'apprentissage de la langue sur les plans socio-affectifs et socio-cognitifs (Mangenot, 2017). Leurs actions pourraient alors jouer le rôle d'outils cognitifs structurant les apprentissages de L2. Notre pratique réflexive nous a permis de percevoir les activités diverses des participants comme un ensemble de performances qui résultent de la réaction des participants à l'environnement dans une situation donnée. L'ajustement progressif du scénario pédagogique malgré les limites technologiques et celle de notre recherche-intervention au fur et à mesure des sessions facilitera la matérialisation de notre dispositif (au sens perceptible par les participants), la visualisation et la circulation d'outils-liens cognitifs destinés à organiser la convergence et la synchronisation d'un ensemble complexe (Levy, 1994) de chemins d'apprentissage variés.

Bibliographie

- Albero B. 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Bertin J-C. 2015. « Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? », *Alsic* [En ligne], vol. 18, n°2, mis en ligne le 15 février 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2781> ; DOI : 10.4000/alsic.2781 [Consulté le 21 février 2017].
- Bourdet J-Fr., Leroux P. 2009. « Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation », *Distances etsavoirs* 1/2009 (Vol. 7), p. 11-29.
- Brudermann, C., Poteaux, N. 2015 « Langues pour étudiants spécialistes d'autres disciplines : de l'amphithéâtre à l'autonomie d'apprentissage », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 9 | 2015, mis en ligne le 28 mars 2015 [consulté le 15 avril 2017].
- Bruner, J. 2002. [1ère édition en 1983]. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cisel M. 2014. MOOC : les conditions de la réussite », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 8 | 2014, mis en ligne le 17 décembre 2014. URL : <http://dms.revues.org/877> Distance Education, 34 (3), 253-255. [consulté le 11 mars 2017].
- Dewey J. 2012. *Expérience et nature*. Paris : Gallimard.
- Candas, P. 2009. Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage. Thèse de doctorat, Strasbourg : Université de Strasbourg. [En ligne]. URL : <http://tel.archivesouvertes.fr/tel-00943151> [consulté le 15 avril 2017].
- Carré P. 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
- Ellis, N. C., Sinclair, S. G. 1996. "Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A(1), 234-250.

- Guichon, N. 2009. « Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues », *Alsic* [En ligne], Vol. 12 | 2009, mis en ligne le 01 juillet 2009. URL : <http://alsic.revues.org/1227> ; DOI : 10.4000/alsic.1227 [Consulté le 15 avril 2017].
- Kowal, M. et Swain, M. 1994. "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness". *Language Awareness* 3/2: 73-93.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Huchins, E. 1995. *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jessner, U. 2003. *A dynamic approach to language attrition in multilingual systems*. In V. Cook (éd.), *Effects of the Second Language on the First*, 234-247. Multilingual Matters, Clevedon.
- Lakatos I. 1994. *Histoire et méthodologie des sciences : programme de recherche et reconstruction rationnelle*, Paris, PUF.
- Lévy, P. 1994. *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris : La Découverte.
- Nagels M., Carré Ph. 2016. *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Naidu, S. 2013. "Transforming MOOCs and MOORFAPs into MOOLOs". *Distance Education*, 34(3), 253-255. doi:10.1080/01587919.2013.842524
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys. (Auto-formation et enseignement multimédia).
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P. & Miras, G. 2015. « La didactique des langues à l'heure du numérique ». *Langues, cultures et sociétés*, Vol.1, No 2. p. 1-20.
- Mangenot, F. 2017. *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former avec le numérique*, Paris : Hachette FLE.
- Perrenoud Ph. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Lamy M.N, Goodfellow R. 1998. « «Conversations réflexives» dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone », *Alsic* [En ligne], Vol. 1, n° 2 | 1998, document alsic_n02-rec1, mis en ligne le 15 décembre 1998. URL : <http://alsic.revues.org/1493> ; DOI : 10.4000/alsic.1493 [consulté le 15 avril 2017].
- Little, D. 1996. "Learner autonomy and learner counselling". Little, D. & Brammerts, H. (dirs.) *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Centre for Language and Communication Studies Occasional Paper No.46. Dublin : Trinity College.
- Rivens Mompean A. 2014. « Le rôle du Centre de Ressources en Langues dans la mise en oeuvre d'une politique des langues à l'université », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 32 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2014, URL : <http://dse.revues.org/652> ; DOI : 10.4000/dse.652 [consulté le 04 mars 2017].
- Spear, G., Mocker. D. 1984. «The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning ». *Adult Education Quarterly*, vol. 35, n° 1 : 52-77. DOI : 10.1177/0001848184035001001 [consulté le 04 mars 2017].
- Swan, K. 2005. "A constructivist model for thinking about learning online". In : J. Bourne & J.C. Moore (Eds), *Elements of quality online education: Engaging communities*. Needham, MA: Sloan-C. they are not. Presentation at RMIT Learning and Teaching Expo. Melbourne, Australia.
- Tardif, J., Presseau, A 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : Éditions sociales françaises.
- Vygotski, L. 1934-1997. *Pensée et langage*. 3^e édition parue en 1997. Paris : La Dispute.
- Weisser, M. 2011. « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *Questions Vives* [Online], Vol.4 n°13 | 2010, Online since 26 January 2011 [consulté le 15 avril 2017].



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Concevoir un parcours de formation pour développer la compétence écrite chez les apprenants peu ou non scolarisés

Nadir Lalileche

Université Abderrahmane Mira – Béjaïa, Algérie

nadirlalileche_fr@yahoo.fr

Reçu le 16-01-2017 / Évalué le 03-03-2017 / Accepté le 23-05-2017

Résumé

Le présent article s'attache à décrire le parcours de formation destiné aux apprenants peu ou non scolarisés. Ces derniers ont la particularité d'être un public non lecteur/non scripteur ou maîtrisant faiblement la compétence écrite. De ce fait, ils présentent des besoins langagiers spécifiques, différents de ceux des apprenants scolarisés. Dans ce parcours de formation, l'enseignement/apprentissage du français, en plus de prendre appui sur les besoins des apprenants, se base sur les conditions réelles de leur contact avec la langue écrite. Il a pour objectif de faciliter les premiers pas de ces apprenants vers l'accès à la communication écrite dans le milieu social.

Mots-clés : parcours de formation, personnes peu ou jamais scolarisées, compétence écrite, référentiel A1.1

Designing a Training Path to Develop the Writing Competence of Learners with Little or No Schooling

Abstract

This article attempts to describe the training path for learners with little or no schooling. This student population has the peculiarity of being non-readers / non-writers or poorly proficient in written competence. As a result, they have specific language needs, different from those of more highly educated learners. In this training path, the teaching and learning of French, in addition to being based on learners' needs, is based on the actual conditions of their contact with the written language. It aims to facilitate the first steps of these learners towards access to written communication in the social environment.

Keywords : training path, people with little or no schooling, written competence, frame of reference A1.1

Introduction

Personnes scolarisées et personnes peu ou non scolarisées dans leur pays d'origine constituent deux publics d'apprenants radicalement différents. Alors que les premières maîtrisent au moins l'oral et l'écrit de leur langue maternelle, les

deuxièmes n'en maîtrisent que l'oral et le système graphique de toute langue leur est étranger. L'impossibilité d'accéder à l'écrit qui est pourtant fortement présent dans la vie quotidienne (commerces, administrations, formation, éducation, déplacements, chez soi, etc.) met ces personnes dans une situation de vulnérabilité certaine.

Apprendre le français pour les personnes peu ou jamais scolarisées nécessite le suivi d'un parcours d'apprentissage particulier qui prend en compte l'oral et l'écrit. Même s'ils sont indissociables, nous nous intéressons essentiellement à l'écrit dans la description de ce parcours dont nous présentons les étapes successives.

1. Analyser les besoins langagiers

Les besoins langagiers occupent une place de plus en plus importante dans l'enseignement des langues. De nos jours, ils sont même devenus incontournables car ils font « immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage » (Cuq, Gruca, 2005 : 141). L'enseignement/apprentissage a donc pour but de répondre aux besoins langagiers des apprenants. Ceux-ci diffèrent d'un apprenant à un autre car les situations de communication auxquelles sont (ou seront) confrontés les demandeurs de formation leur sont propres. De plus, les acquis de chacun lui sont propres aussi et tous ne poursuivent pas forcément les mêmes objectifs d'apprentissage. De ce fait, la précision des besoins, en plus d'être une étape importante, est essentielle car l'enseignement/apprentissage en découle.

La mise en œuvre de l'analyse des besoins peut s'appuyer sur la conception de la communication. Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR), la communication est l'emploi de compétences langagières dans des contextes et des conditions variés en se pliant à certaines contraintes (CECR, 2001 : 15). L'identification des besoins revient par conséquent à identifier le plus précisément possible les contextes d'utilisation de la langue par les apprenants. Les personnes chargées des formations (les formateurs et les concepteurs de manuels notamment) doivent, comme le signale Sophie Etienne, « analyser les domaines et les situations dans lesquels les apprenants ont à interagir, leurs relations personnelles ou professionnelles en contexte, ainsi que les compétences qui leur sont nécessaires » (2008 : 63).

2. Identifier les contextes d'utilisation de la langue

S'inspirant du CECR, le référentiel A1.1 retient trois contextes d'utilisation de la langue : le domaine personnel, le domaine public et le domaine professionnel¹. Chacun est précisé par un ensemble de compétences générales à acquérir afin d'être en mesure d'appréhender les situations qui les définissent respectivement. Citons un exemple de compétence générale pour chacun de ces trois contextes.

Dans le domaine personnel, *l'utilisateur/apprenant* est capable de « gérer certains aspects immédiats de sa vie matérielle et sociale dans ce contexte, en ce qui concerne ses déplacements, son hébergement, sa santé, ses loisirs, l'éducation de ses enfants... en utilisant sa langue maternelle et/ou la langue cible et/ou d'autres langues de son répertoire pratiquées par ses interlocuteurs » (Beacco *et al.*, 2005 : 53).

Dans le domaine public, *l'utilisateur/apprenant* est en mesure « de commencer à fréquenter les médias écrits, de manière partielle (identification des types de publication) » (*Ibid.*).

Dans le domaine professionnel, il est capable « d'être sensible (même intuitivement) à certaines caractéristiques du secteur d'activité ou de l'entreprise dans laquelle il est employé (horaires, définition des tâches, droit du travail et son application, activités syndicales, activités de nature récréative ou culturelle, relations hiérarchiques et gestion verbale/communicative de celles-ci, mesures de sécurité...) » (*Ibid.* : 54).

Par ailleurs, les diverses situations que présente chaque domaine sont analysées en paramètres : *lieux, institutions, personnes, objets, événements, actes et textes* (CECR, *Ibid.* : 43). Le formateur veillera donc à identifier les situations où sont (ou seront) impliqués les apprenants. A titre d'exemples, détaillons les *lieux* et les *objets* qui constituent les trois sphères.

Concernant le domaine personnel, les lieux qui le composent sont variés : la maison avec ses différents espaces intérieurs et extérieurs (salon, cuisine, chambre, jardin, garage, etc.), les lieux privés en dehors de chez soi (un hôtel, une auberge, etc.). Les objets personnels relèvent de la décoration et l'ameublement, de l'habillement, des équipements domestiques, des jouets, etc.

Quand au domaine public, la rue, les transports en commun, les magasins, les marchés et supermarchés, les établissements de santé, etc. sont les principaux lieux qui le composent. Les objets de caractère public sont l'argent, le porte-monnaie et le portefeuille, les documents officiels, les marchandises, les repas, etc.

Le domaine professionnel enfin, regroupe différents lieux : les bureaux, les usines et ateliers, les ports, gares et aéroports, etc. Les objets du monde professionnel sont les machines de bureau (bureautique), les machines industrielles et les outils industriels et artisanaux.

3. Déterminer les situations d'utilisation de la langue

Le découpage que nous venons de présenter concerne l'échelle des six niveaux de langue du CECR. Dès lors, on comprend aisément que plus un niveau est élevé, plus les domaines d'application de la langue deviennent étendus. L'inverse étant vrai, pour les personnes peu ou non scolarisées, les situations qui définissent ces domaines relèvent de compétences de communication minimales. En effet, une des situations caractéristiques du premier contexte est « acheter, faire des courses ». A l'écrit, sa maîtrise signifie que l'utilisateur/apprenant est capable, dans un supermarché, de « comprendre la signalétique indiquant la localisation des rayons » (Beacco *et al.*, *Ibid.* : 54). Rayon fruits et légumes, rayon épicerie, rayon produits laitiers, etc. sont autant d'exemples de la multitude d'un lexique spécifique à exploiter en classe.

Elle signifie également qu'il est capable de « reconnaître le nom générique de certains produits ou des noms de marque » (*Ibid.*). Pâtes, yaourts, poissons, etc. pour les produits alimentaires. Vêtements, jouets, électroménager, etc. pour d'autres produits.

Elle englobe enfin la capacité à « identifier certaines publicités récurrentes (*soldes, promotion, offre spéciale...*) » (*Ibid.*).

Bien que le prix et la quantité soient associés à l'oral², notons qu'ils peuvent aussi être traités à l'écrit pour développer une autre compétence : identifier le prix d'un produit en fonction de son poids ou sa quantité/forme (X euro le kilo/la livre, etc., X euro le paquet/la boîte/la bouteille, etc.).

« Se loger, gérer sa vie dans un appartement, une habitation », « utiliser les services postaux et bancaires », « utiliser les services de santé », « communiquer (partiellement) au travail », etc. représentent d'autres situations à affronter par les utilisateurs de la langue peu ou jamais scolarisés³ (*Ibid.* : 54-56).

4. Repérer les conditions et les contraintes de la communication

Les conditions de la communication ont une influence sur l'usage de la langue. Elles sont, pour l'écrit qui nous intéresse surtout, essentiellement de nature matérielle. Elles peuvent être favorables à l'utilisation de la langue (imprimé de

bonne qualité, écriture lisible et éclairage suffisant) ou au contraire préjudiciables à la communication, et c'est là qu'on parle de contraintes (mauvaise qualité de l'imprimé, écriture peu lisible, éclairage faible) (CECR, *Ibid.* : 42). Ajoutons que la taille de l'écriture (grande, moyenne ou petite) et/ou sa forme (écriture cursive, en script ou en capitales) peut aussi avoir une incidence sur la communication.

Par conséquent, tout formateur doit être conscient que les conditions réelles de la communication ne sont pas toujours identiques à celles de la classe. Prévoir les conditions du quotidien peut remédier à certaines contraintes naturelles inévitables.

5. Elaborer un programme de formation

Etablir un programme de formation est la suite logique des étapes précédentes. En effet « l'élaboration d'un programme de formation implique une connaissance approfondie du contexte, des publics et de leurs besoins. Ce n'est qu'alors que le formateur peut établir des objectifs de formation réalisables et mettre en œuvre un enseignement adapté » (Etienne, 2008 : 64). Concrètement, ceci consiste en « la rédaction des objectifs et des consignes, la sélection, voire la création, des outils utilisés en situation de réception, de production et d'interaction » (Etienne, *Ibid.* : 66).

Avant d'aller plus loin, il est utile de circonscrire les situations de communication auxquelles font (ou feront) face les personnes ne maîtrisant pas l'écrit. Celles-ci sont très rudimentaires car l'apprenant peu ou non scolarisé « ne dispose que de très peu de vocabulaire (mots isolés, mots outils et mots hyperfréquents) et de structures. Il dispose d'environ 200 à 300 de ces mots. En compréhension, il est au stade de la reconnaissance et du repérage » (Tagliante, 2007 : 99). Dans cette situation, un parcours de formation qui s'étale sur trois paliers successifs leur est proposé : le palier découverte, le palier exploration et le palier appropriation (Beacco *et al.*, *Ibid.* : 170-178). Il leur permet d'entrer dans le monde de l'écrit de manière progressive :

A la fin du palier 1, en réception, l'apprenant devient capable de « reconnaître son nom, son prénom, ou les composants de son patronyme, ainsi que celui de ses proches (conjoint/e, enfants...), son adresse sur un document ». Il peut aussi repérer et donner du sens à des indices logographiques (reconnaître l'expéditeur d'un courrier grâce au logo figurant sur l'enveloppe), typographiques (exploitation d'un sigle) et/ou topographiques (reconnaissance globale à l'aide de la forme de caractères et des couleurs présents sur un document) pour identifier certains éléments de contenus. Il est également capable de « reconnaître des mots signaux

mémorisés pour se repérer dans son environnement quotidien » (reconnaître le non d'un arrêt de bus, par exemple). A cela s'ajoute la capacité de « reconnaître des documents diversifiés de la vie quotidienne et pouvoir en saisir et/ou en expliciter, de façon simple, la nature, la fonction : qu'est-ce que c'est ? à quoi cela sert-il ? Quelles informations sont contenues dans ces documents ?... ». Il peut enfin « Identifier les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans des documents de la vie quotidienne » (repérer un prix, une date de péremption sur un produit ou l'âge, la date de naissance sur un document) (*Ibid.* : 171-172).

En situation de production, il devient capable de renseigner la partie d'un formulaire relative à son identité (nom, prénom et adresse) en s'aidant si besoin d'une pièce d'identité. Il peut également créer et utiliser une signature personnalisée (*Ibid.* : 172).

A l'issue du palier 2, l'apprenant devient capable d'identifier des mots en se référant aux éléments contextuels et/ou aux analogies graphophonologiques avec des mots connus (identifier, par exemple, le sens général d'un énoncé informatif très court composé de mots fréquents tels que *passage interdit*, *horaires d'ouverture*, etc.). Il peut également « reconnaître les éléments de la structuration et de la mise en page d'un texte ou d'un document écrit » (reconnaître sur un document écrit le titre, le sous-titre, le corps du texte, etc.). De plus, il peut « identifier les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans un courrier à caractère commercial ou administratif » (repérer sur une facture la date d'envoi, les coordonnées de l'expéditeur, la somme à payer, etc.) (*Ibid.* : 173-174).

En production, il parvient à préciser, pour lui et les membres de sa famille, quelques informations personnelles (nom, prénom, adresse et situation de famille) sur un formulaire de manière autonome et à écrire son adresse et à recopier celle du destinataire. Il peut par ailleurs noter en vue d'une utilisation ultérieure des adresses, des noms, des numéros de téléphone, des codes d'accès, etc. (*Ibid.* : 174-175).

A la suite du palier³, l'apprenant peut lire différents écrits en vue de s'orienter et s'informer : des signalétiques, des indications manuscrites (accompagnées d'icônes), des prix, des horaires, etc. Il peut aussi repérer et comprendre dans un texte court des noms propres, des données chiffrées, etc. Il parvient également à lire des textes formés d'une ou deux phrases comportant des mots et des expressions courants (*Ibid.* : 176-177).

En situation de production, il est capable de transcrire (sous la dictée ou en autodictée) des mots, des noms, des adresses, des chiffres, etc. (noter la date et le

lieu d'un rendez-vous, par exemple). Même s'ils contiennent des erreurs, ces écrits sont compréhensibles. L'apprenant est également capable à ce stade d'écrire un court message informatif de quelques mots à l'intention d'un membre de sa famille ou d'un collègue de travail (*Ibid.* : 177).

Cette description trace les contours des deux principales aptitudes que doivent développer les publics non lecteurs/non scripteurs ou maîtrisant faiblement la compétence écrite. La rédaction des objectifs est associée à chacune d'elles.

6. Identifier les objectifs d'enseignement et construire un parcours de formation

L'identification des objectifs est étroitement liée à l'analyse des besoins. Elle est associée au contexte de vie des apprenants. Un apprenant adulte peut s'inscrire en formation linguistique pour diverses raisons. En plus de celles que nous avons énumérées, relatives aux trois contextes d'emploi de la langue dans la vie sociale, il peut aussi le faire pour pouvoir :

- se déplacer en ville à pied ou en moyen de transport et s'y repérer (domaine personnel) : se repérer sur un plan de ville, comprendre des panneaux d'indication, etc. ;
- suivre sa propre formation et la scolarité de ses enfants (domaine personnel/ éducationnel) : reconnaître les parties d'un manuel de langue utilisé par lui-même, reconnaître les parties d'un manuel d'apprentissage utilisé par ses enfants, comprendre le contenu d'un bulletin de notes, comprendre le contenu d'un cahier de correspondance, etc. ;
- s'initier à la correspondance (domaine public) : comprendre des lettres personnelles courtes, produire une carte postale courte, inscrire l'adresse du destinataire et de l'expéditeur sur une enveloppe, etc. ;
- entreprendre des démarches pour trouver un travail (domaine professionnel) : comprendre des petites annonces d'offre d'emploi, prendre des notes, renseigner un formulaire ayant trait à l'identité ou la famille, etc.

Si la personne travaille, elle souhaiterait probablement se familiariser avec certaines situations professionnelles élémentaires (domaine professionnel) : repérer des informations particulières dans un document courant, prendre des notes simples sous la dictée, comprendre certaines consignes de sécurité, se familiariser avec certains écrits professionnels tels que le registre, les formulaires, la demande de congé, etc.

Les objectifs globaux énumérés ci-dessous sont décomposés en objectifs spécifiques. Ils revêtent tous le caractère de compétences. Cette association objectif

d'apprentissage/compétence linguistique est répandue chez les concepteurs de manuels de langues. En effet, dans la réalisation des matériels pédagogiques, « les auteurs traduisent les objectifs à atteindre en compétences à acquérir, à travers l'étude des actes de parole auxquels ils fixent un contenu précis » (Robert, 2002 : 119).

Les objectifs de formation sont retenus conjointement entre l'enseignant et l'apprenant. Le contenu grammatical et lexical qui leur est associé⁴ résulte de ces choix.

Une fois les objectifs fixés, un parcours de formation peut être élaboré. Celui-ci s'appuie sur une répartition des objectifs spécifiques retenus sur des séances de cours. Ainsi chaque séance, en fonction de sa durée, sera consacrée à la réalisation d'un ou plusieurs objectifs spécifiques. Cela implique aussi la précision des modalités à suivre pour atteindre ces objectifs qui impliquent une spécification des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation (Etienne, *Ibid.* : 74).

7. Sélectionner les outils à utiliser

Les supports à exploiter en classe sont nombreux. Les situations de communications que nous avons mentionnées rendent compte de la multitude des documents pouvant être utilisés avec des apprenants peu ou non lecteurs/scripteurs. Sans tenir compte de l'oral, l'enseignant peut recourir à des panneaux signalétiques présents dans les lieux publics tels que les gares, les arrêts de bus, les rues, les magasins, les mairies, les écoles, etc., des enseignes de magasins, des annonces écrites dans les gares et le métro, des plans et des indicateurs d'horaire, des enveloppes de courriers personnels, administratifs ou commerciaux, des lettres administratives, des feuilles d'émargement, des logos et des sigles, des étiquettes de produits alimentaires ou de vêtements, des prospectus, des catalogues de vente par correspondance, des instructions d'appareils automatiques (distributeurs de billets, de boissons, de sandwiches, etc.), des titres de journaux illustrés, des sommaires et tables des matières, des factures, des petits messages de type « Post-it », etc. La liste n'est pas exhaustive (Tagliante, 2007 : 100).

Ces documents sont tous authentiques et l'enseignant, tout comme les apprenants, peuvent s'en procurer facilement. Du point de vue pédagogique, les documents authentiques permettent diverses exploitations avec des apprenants débutants. Ils offrent la possibilité d'aller d'une compréhension globale à une compréhension de plus en plus détaillée. Ils permettent aussi d'accéder à un vocabulaire et une grammaire simples et d'utilisation fréquente. De plus, ils servent à introduire et

enrichir les connaissances socioculturelles. En outre, ils peuvent être utilisés par les enseignants comme outils d'évaluation afin de mesurer la progression des apprentissages (Tagliante, 2009 : 57-58).

La multitude des documents authentiques qu'offre le monde extrascolaire et les avantages qu'ils procurent ne signifie pas le bannissement des documents fabriqués de la classe. Ces derniers sont également féconds pédagogiquement. Il appartient donc à l'enseignant de créer lui-même des supports ou d'utiliser ceux qui existent déjà ou même de modifier des documents authentiques afin d'enrichir son enseignement.

Les supports utilisés et les activités qui y sont associées veilleront à prendre en compte la compréhension et la production de manière à développer des compétences en lecture et en écriture.

8. Etablir un contrat d'apprentissage

La relation enseignant/apprenant est régie par un accord plus ou moins tacite. Cette convention se concrétise par le fait que chacune de ces deux parties accepte de jouer le rôle qui lui revient. D'un côté, l'enseignant anime ses cours et guide les apprenants dans l'acquisition des compétences langagières dont ils ont besoin. De l'autre, les apprenants suivent ces cours et exécutent différentes activités et tâches afin de s'approprier ces mêmes compétences.

On parle de contrat d'apprentissage lorsque l'enseignant et les apprenants s'engagent de manière volontaire à formaliser le cadre commun qui régit les relations qui les réunissent. Ce cadre explicite la forme du partenariat enseignant/apprenants/savoir qui prend forme en classe et même à l'extérieur de celle-ci et détermine ainsi les règles à y suivre. Ces règles sont élaborées par la classe et pour la classe. Elles concernent « les rôles, les modes d'interactions, les limites de la liberté individuelle, les buts communs, les valeurs et les moyens de les exprimer » mais aussi « les objectifs des travaux (...), les moyens pédagogiques, les étapes, le partage des tâches, les modalités d'évaluation et d'auto-évaluation » (Cuq, 2006 : 55). Ajoutons qu'à l'extérieur de la classe, l'attitude à adopter par les apprenants peut concerner le contact à avoir avec la langue cible (profiter des occasions d'utilisation de la langue), l'exécution de certaines tâches demandées par l'enseignant, etc. que le contrat d'apprentissage pourrait aussi préciser.

Un des principaux intérêts de clarifier ces points est d'anticiper de probables résistances de la part de certains apprenants. En effet, bien des personnes peu ou non scolarisées ont une représentation de l'enseignement éloignée de celles

entrant dans les approches d'enseignement récentes. Alors que ces dernières se préoccupent beaucoup plus de la construction des savoirs et savoir-faire à maîtriser en langue cible en plaçant l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage, ces apprenants pensent que leur unique rôle est d'exécuter les consignes de l'enseignant⁵.

Pratiquement, l'explicitation du contrat de classe servira à la clarification du rôle des apprenants (travailler seul et en groupes, participer activement : demander des éclaircissements à l'enseignant, aider les autres et accepter de se faire aider par les autres, ne pas hésiter à sa tromper, etc.) et de celui de l'enseignant (faciliter l'apprentissage par l'explication, l'orientation, la suggestion, le conseil, la correction et l'animation notamment) et ce qui leur est associé en termes d'objectifs d'apprentissage et la manière de les atteindre (apprendre à lire et à écrire la langue n'est pas un objectif en soi mais apprendre à lire et à écrire sert à utiliser la langue dans des situations sociales précises). Ainsi, les apprenants prennent connaissance, dès le début de la formation, de la répartition des tâches au sein de la classe.

Conclusion

Enseigner la compétence écrite à des apprenants peu ou non scolarisés adultes a ses impératifs. Tout au long d'un cheminement qui commence par l'accueil de l'apprenant et qui aboutit à la fin de la formation, il est essentiel que chaque étape de ce parcours tienne compte de certaines exigences. La réussite dans ces premiers apprentissages est déterminante dans la mesure où elle permet à ces personnes de s'inscrire dans une logique de parcours allant du niveau A1.1 au niveau A1.2 pour ensuite entamer le niveau A2, voire un prolongement dans les niveaux supérieurs.

Dans un pays où la vie des citoyens est organisée par l'écrit, la maîtrise de la lecture et de l'écriture est incontournable. Il appartient donc à toute personne de savoir lire et écrire afin d'être en possession d'un des outils les plus importants pour être autonome et indépendante mais aussi pour amorcer ou poursuivre son intégration sociale.

Bibliographie

Beacco, J.-C. et al. 2005. *Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/Didier.

Etienne, S. 2008. *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*. Paris : Didier.

- Cuq, J.-P., dir. 2006. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE. CLE international.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Robert, J.-P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Tagliante, Ch. 2009. *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tagliante, Ch. 2007. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Notes

1. Le domaine éducationnel est défini par le CECR comme étant « celui où l'acteur se trouve dans un contexte (le plus souvent institutionnalisé) de formation et est censé y acquérir des connaissances ou des habiletés définies (2001 : 18). Ce domaine n'est pas retenu par le référentiel A1.1 car les situations qui y renvoient sont très limitées. « Commencer à gérer son apprentissage » en est une (Beacco *et al.*, 2005 : 56).
2. « Demander le prix, s'informer sur des quantités » et « Comprendre le prix (interaction orale) » (*Ibid.* : 54).
3. A l'instar des niveaux du CECR pour le français, le niveau A1.1 repose sur un inventaire de fonctions : « Interagir à propos d'informations », « interagir à propos d'opinions ou de propositions », « interagir à propos d'émotions ou de sentiments », etc. (Beacco *et al.*, 2005 : 61-83) et de notions : « existence », « quantité », « espace », « temps », etc. (Beacco *et al.*, 2005 : 87-96). Chacune est divisée en sous-catégories. Au niveau grammatical, certaines structures syntaxiques de la phrase simple correspondent au niveau A1.1. Il s'agit notamment de : « Il V impersonnel » (Il fait chaud.), « GN V » (Le directeur écrit.), « GN V GN » (Je termine le travail.), « C'est GN » (C'est moi.), « Il y a GN » (Il y a quelqu'un.), « Voilà GN » (Voilà un livre.)... (Beacco *et al.*, 2005 : 108-113).
Quant au lexique, citons celui de l'être humain, de la perception et des sentiments, de l'identité et de l'état civil, etc. Ces derniers sont également répartis en plusieurs catégories (Beacco *et al.*, 2005 : 127-147).
4. De même que pour le contenu culturel et l'oral.
5. Nombreux sont les apprenants qui, non seulement ne comprennent pas la démarche adoptée par l'enseignant, mais réclament de commencer par l'étude de l'alphabet. Ceci dénote l'ancrage d'une vision traditionnelle de l'enseignement dans l'esprit de ces apprenants.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite. Une expérimentation pédagogique avec un public chinois

Haiyan WANG

Centre de Langues à l'Université de Science électronique et
Technologie, Chengdu, Chine
helenewang1990@hotmail.com

Reçu le 29-03-2017 / Évalué le 27-05-2017 / Accepté le 15-11-2017

Résumé

Cet article vise à montrer les apports de l'apprentissage coopératif adopté comme méthode d'enseignement en production écrite chez les étudiants chinois non spécialistes de français. Pour ce faire, tout en considérant le contexte du public et en s'appuyant sur la base théorique de l'approche coopérative, l'auteur présente une expérimentation d'enseignement concrète menée au CILEC (Centre International de Langue Et Civilisation), à Saint-Étienne, avec une classe d'étudiantes chinoises. A travers l'analyse des copies des élèves et l'observation du travail en groupe, nous concluons que l'apprentissage coopératif permettrait aux apprenants d'améliorer leur rédaction au niveau orthographique et développerait des habiletés coopératives.

Mots-clés : FLE, apprentissage coopératif, production écrite, étudiants chinois non spécialistes de français

The Benefits of Cooperative Learning in Building French Writing Skills Pedagogical Experimentation with Chinese Learners of French

Abstract

This article aims to show the benefits of adopting a cooperative learning approach as a method to teach writing to Chinese students who are not specialized in French language studies. To do this, considering the context of the audience and using the theory of the cooperative approach, the author presents a concrete experimental teaching experience with a class of Chinese students at the CILEC (*Centre International de Langue Et Civilisation*) language center in Saint-Etienne. Through the analysis of the students' work and the observation of their work in groups, we conclude that cooperative learning allows learners to improve their writing skills in terms of spelling and develops their cooperative skills.

Keywords : French as a Foreign Language, cooperative learning, writing skills, Chinese students learning French as a secondary subject

Introduction

Trois tanneurs sont plus intelligents que Zhugeliang.
Proverbe chinois

Ici, les tanneurs représentent les personnes les moins cultivées et les plus ordinaires dans la société. Zhugeliang est le personnage le plus intelligent dans l'histoire de la Chine. Mais quand trois tanneurs travaillent ensemble, leur sagesse excédera celle de Zhugeliang. Ce proverbe chinois veut souligner les apports susceptibles d'émaner du travail en groupe. En contexte scolaire, des chercheurs et des praticiens occidentaux reconnaissent depuis longtemps les bienfaits du travail d'équipe dit « en coopération » durant lequel les élèves apprennent les uns des autres (Aronson, Blaney, Stephin, Sikes et Snapp, 1978 ; Brody et Davidson, 1998 ; Slavin et Tanner, 1979). Certains chercheurs occidentaux décrivent l'apprentissage coopératif comme « l'un des plus grands succès en éducation et en psychologie » (Johnson et Johnson, 2009 : 265).

Pourtant, en Chine, on n'a pas commencé depuis très longtemps les recherches sur l'apprentissage coopératif en éducation. Cette approche pédagogique est encore une nouvelle méthode pour les enseignants chinois. La compétition est généralement plus appréciée que la coopération en pédagogie en Chine. Bien que la concurrence existe partout dans notre société, la coopération qui peut associer la force de chacun et favoriser l'intérêt commun devient une tendance et une stratégie pour la nouvelle époque. On a donc besoin de plus de talents qui savent coopérer avec les autres. Promouvoir la coopération et enseigner aux apprenants des habiletés coopératives constituent un grand défi à l'école.

Partant de ce constat, nous nous sommes interrogés sur les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite chez les étudiants chinois non spécialistes de français.

L'apprentissage coopératif constituerait-il un climat d'interdépendance positive qui pourrait permettre aux étudiants chinois d'améliorer leur rédaction au niveau orthographique par rapport au travail individuel ? L'apprentissage coopératif favoriserait-il le développement des habiletés coopératives des étudiants chinois pendant le processus de leur travail en groupe ? Afin de répondre à notre questionnement, nous avons effectué une expérimentation sur l'adoption de l'apprentissage coopératif pendant quatre séances de production écrite en classe de FLE en milieu français avec des étudiants chinois non spécialistes de français. Avant d'exposer notre expérimentation, nous tenons à aborder le contexte du public et quelques concepts sur notre étude.

I. Contexte du public

1.1. Le CILEC à Saint-Étienne

Le Centre International de Langue Et Civilisation (CILEC) où nous avons effectué notre expérience depuis mars 2016 jusqu'à juillet 2016 est un centre de français langue étrangère, membre de l'Association des directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers (ADCUEFE). Le CILEC fait partie intégrante du Service des Relations Internationales de l'Université Jean Monnet à Saint-Étienne, il accueille un nombre important d'étudiants étrangers, y compris un contingent de Chinois chaque année. L'ambition du CILEC est non seulement de proposer des cours de langue et culture françaises, mais aussi de préparer et aider les étudiants étrangers à s'adapter à la méthodologie universitaire comme le travail en groupe, la prise de note avant d'entrer dans les universités françaises.

1.2. Le public

Notre public est composé de onze filles chinoises qui viennent de différentes villes de Chine et ont entre 22 ans et 24 ans. Ce sont des étudiantes non spécialistes en français. Parmi elles, sept sont spécialistes en art et les autres sont dans d'autres spécialités. Elles possèdent une licence de l'université chinoise et veulent poursuivre leurs études en master en France. Elles sont arrivées en France en février ou en mars 2016. Leur niveau de français oscille entre le A1 et A2. Cette hétérogénéité caractérise notre public de recherche.

Bien que notre groupe soit hétérogène, il présente des caractéristiques communes. Premièrement, les étudiantes se sont habituées à la méthodologie traditionnelle et à la compétition. En effet, la méthode traditionnelle appelée aussi la méthode de grammaire-traduction occupe une place importante dans l'enseignement des langues étrangères en Chine. En classe, c'est toujours l'enseignant qui parle, alors que les élèves écoutent et prennent des notes ce qui les empêche de travailler de façon coopérative et de communiquer l'un avec l'autre. De plus, vu que le système éducatif chinois est très sélectif, la compétition est généralement plus appréciée que la coopération en pédagogie en Chine. Selon Shirk, *L'apprentissage coopératif n'existe pas à tous les niveaux dans l'éducation en Chine. Les études sont organisées individuellement sans objectif commun. En outre, la structure de la sélection scolaire place les élèves en situation de compétition les uns avec les autres*¹. (Shirk, 1982, cité par Agelasto, 1998 : 409). En classe en Chine, on souligne le poids de l'individualisme. Le travail de l'un n'affecte pas celui des autres. De plus, les élèves sont formés à s'habituer à la compétition. La réussite d'un élève

se fonde sur l'échec de l'autre. La coopération se trouve rarement entre les élèves en classe. On constate que le travail en groupe est beaucoup plus utilisé dans les universités françaises. Il est alors évident qu'il apparaît une inadaptation sur l'approche coopérative quand les étudiants chinois font leurs études en France.

Deuxièmement, elles ont manifesté une faiblesse à l'écrit. Avant d'aller en France, elles ont appris le français dans l'objectif de passer un test de français comme le TEF ou le TCF. Mais les épreuves obligatoires du TEF et du TCF ne comprennent pas la production écrite. La compétence de production écrite est souvent négligée. De plus, à travers la correction de leur rédaction, nous nous sommes rendu compte que la compétence orthographique était moins développée chez nos étudiantes.

C'est sur ce contexte que porte l'intérêt de notre travail. L'objectif de notre recherche consiste non seulement à montrer les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite chez nos étudiantes chinoises, mais aussi à leur enseigner des habiletés de la coopération pour les aider à bien s'intégrer dans la classe en France.

II. Quelques concepts

2.1. La définition de l'apprentissage coopératif

Qu'est-ce que l'apprentissage coopératif ? Baudrit dit que c'est une méthode éducative assez proche des pédagogies de groupes (Baudrit, 2007 : 5). Mais il peut prendre des orientations différentes ou être pensé de façon plus ou moins particulière d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, voire d'un auteur à l'autre.

D'après Johnson et Johnson, l'apprentissage coopératif est : « le travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe » (Johnson et Johnson, 1990 : 68). Dans cette définition, ces auteurs assimilent l'apprentissage coopératif à un travail en petits groupes. Dans un but commun, l'activité collective devrait aboutir aux bénéfices personnels, notamment en termes d'apprentissage. L'apprentissage coopératif peut faire progresser les élèves. Mais ils ajoutent une condition : « Les élèves des groupes coopératifs peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs » (Johnson et Johnson, 1980 : 94). En somme, la réussite collective semble dépendre de l'efficacité de chacun, des diverses contributions individuelles dans la réalisation du projet commun, c'est-à-dire l'interdépendance dans le travail coopératif.

En se basant aussi sur l'interdépendance, Raymond Vienneau donne sa définition de l'apprentissage coopératif (Vienneau, 2011 : 190) : « L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement pour laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire dans un climat d'interdépendance positive ». Selon lui, l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement avant tout.

Par ailleurs, Dewey qui met l'accent sur l'interaction et l'échange définit l'apprentissage coopératif comme « une pratique qui repose essentiellement sur trois facteurs indispensables : la communication entre les individus, la libre interaction entre eux et la conscience des buts communs » (Dewey, 1983 : 9). Pourtant, bien que l'interaction ou l'échange entre deux individus soit le point de départ de la coopération, le simple fait de placer les élèves en groupe est loin de garantir que l'apprentissage coopératif aura lieu (Gillies, 2004). Des conditions sont nécessaires à la coopération.

2.2. Trois conditions de l'apprentissage coopératif

Des promoteurs de l'apprentissage coopératif font l'hypothèse que l'apprentissage coopératif est supérieur au travail individuel lorsqu'il est question d'acquisitions scolaires, d'apprentissage à l'école. Mais on sait que mettre les élèves en équipe ne produira pas simplement l'apprentissage coopératif. Autrement dit, cette supériorité ne va pas de soi, elle est liée par certaines conditions. Nous allons présenter trois conditions qui semblent être les principales : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, et les habiletés coopératives (Johnson et Johnson, 2009 ; Slavin et al. 2003).

a. L'interdépendance positive

Les définitions du concept d'interdépendance dans les parties précédentes soulignent la poursuite de l'objectif commun et la contribution plurielle enrichie par chacun des membres d'une équipe ou d'un groupe de travail.

L'interdépendance positive s'appuie sur la coopération entre les individus qui composent un groupe de travail. Elle maximise les apprentissages de tous les membres, le partage des ressources, le support mutuel et la célébration des succès communs (Johnson et al., 2007 ; Slavin et al., 2003). Cette forme de travail garantit la participation de tous les membres. De plus, dans cette forme, les élèves s'entraident et s'encouragent en partageant leurs connaissances et leurs ressources pour accomplir la tâche commune. L'interdépendance positive est la clé de l'apprentissage coopératif. Pour l'enseignant, il faut bien structurer les activités coopératives pour qu'il y ait une interdépendance positive.

D'après Millis et Cottel (1998 : 11), grâce à une planification rigoureuse, une interdépendance positive peut être établie par :

1. les objectifs communs
2. les récompenses mutuelles
3. les tâches structurées
4. les rôles interdépendants.

Il ne faut pas oublier qu'un apprenant isolé ne peut être aussi productif que tous les membres d'une équipe qui travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun (Howden et Kopiec, 2002 : 60).

b. La responsabilité individuelle

Parfois, on peut constater qu'au sein du groupe, certains ne veulent pas travailler en groupe ou certains contribuent peu au travail coopératif. Ces difficultés interviennent souvent quand les individus ne sont pas intéressés à la tâche. Dans ce cas, pour avoir coopération, chaque membre doit se sentir responsable de ses apprentissages et de la réussite de l'équipe. Comme Howden écrit, « Chaque élève est responsable de son apprentissage et est aussi responsable d'aider ses coéquipiers à atteindre les objectifs communs du groupe » (1996 : 112). En fait, la responsabilité individuelle envers le groupe et soi-même constitue un complément à la notion de l'interdépendance positive. Elle rend les élèves conscients de leur propre effort, participation et engagement qui sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe.

Pour favoriser la responsabilité individuelle des élèves, l'enseignant peut leur assigner des rôles précis au sein des équipes, lors de la réalisation d'activités coopératives.

c. Les habiletés coopératives

Le concept d'habileté tire son origine du terme latin « *habilitas* ». D'après le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi), l'habileté est la qualité d'une personne qui agit avec adresse et dextérité, et de tout ce qui est fait avec ingéniosité et intelligence². C'est le sens courant de l'habileté qui se réfère à l'adresse en général. Pour Guthrie (1957) l'habileté est une capacité acquise par apprentissage à atteindre des résultats fixés à l'avance avec le maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie ou les deux. Selon lui, l'habileté est organisée en vue d'une fin, d'un but à atteindre. En même temps, elle est acquise et fait l'objet d'un processus d'apprentissage. Durand et Famose (1988) le confirment et précisent que l'habileté se différencie des aptitudes en ce qu'elle est spécifique à une tâche et qu'elle est pour une large part un produit de l'apprentissage. C'est

une capacité à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis. C'est un processus interne, acquis par apprentissage et relativement stable.

C'est sur ce sens que les habiletés coopératives s'appuient dans notre recherche. D'une part, les habiletés coopératives ne sont pas innées chez les étudiants. L'approche coopérative rappelle à l'enseignant que les étudiants doivent être amenés à développer des habiletés coopératives qui vont les aider à améliorer leurs relations interpersonnelles et à acquérir des valeurs. Ces habiletés peuvent être acquises pendant le processus du travail en groupe. D'autre part, les habiletés coopératives sont des capacités importantes et requises pour l'efficacité du travail coopératif. Elles jouent un rôle primordial dans le développement des relations entre les membres du groupe pour qu'ils puissent se réunir, échanger, et travailler ensemble. Il devient donc important de les travailler.

III. Présentation de l'expérimentation

Rappelons que le rôle de l'enseignant est très important pour l'apprentissage coopératif. Pour qu'il y ait la coopération et un climat d'interdépendance positive, il faut pour l'enseignant concevoir des séances et des activités très structurées. Nous passons à présent à la présentation de l'expérimentation. Il s'agit de quatre séances sur la production écrite en adoptant l'apprentissage coopératif comme méthode d'enseignement. Les quatre séances sont les dernières séances de quatre séquences dont les thèmes sont respectivement « La cuisine », « Les réseaux sociaux », « Les portraits croisés » et « Le débat³ ». Les activités de production écrite clôturent la séquence et font l'objet d'une évaluation sommative qui nous permet de vérifier globalement les acquis des apprenants durant cette séquence d'enseignement/apprentissage. Les quatre séances construites se basent sur les théories des techniques de l'apprentissage coopératif exposées dans la partie précédente. La quatrième séance concerne une comparaison directe entre les productions écrites faites en groupe et individuellement.

3.1. Un exemple de la séance

a. Séance de La Cuisine

Thème : Écrire une recette que vous aimez

Niveau : A2-B1

Durée : 2h 30

Prérequis des étudiants : Connaître les caractéristiques de la recette de cuisine ; maîtriser le vocabulaire spécifique sur la cuisine ; l'impératif dans une recette de cuisine ; comprendre l'expression de la quantité pour les ingrédients.

Objectifs :

- grammatical : Employer l'impératif.
- lexical : Utiliser le lexique spécifique à la cuisine : les ingrédients, les ustensiles et les verbes pour préparer un plat.
- pragmatique : Décrire et présenter un plat aux autres.

Objectif de coopération : Communiquer en français, s'entraider pour parler, se corriger mutuellement.

Matériel : Fiches de travail pour les élèves.

b. Déroulement

1. Répartition des groupes et des rôles

L'enseignant répartit les groupes et leurs rôles selon le niveau de français. Il explique précisément les fonctions de chaque rôle.

Participant : Maîtriser le temps, présenter ses opinions.

Porte-parole : Présenter les idées du groupe et ce que son groupe a écrit devant la classe.

Animateur : Organiser la discussion pendant le travail en groupe, garantir la parole de chaque membre du groupe.

Secrétaire : Prendre des notes, rédiger l'article.

2. Explication des consignes et du sujet

L'enseignant explique aux étudiants le sujet et les consignes pour la production écrite.

Consignes pour le travail coopératif :

Vous allez avoir un travail à effectuer et vous êtes plusieurs pour le faire. Il faut que chacun participe et comprenne l'exercice. Vous devez échanger entre vous pour faire cette tâche ensemble. Il faut que tout se décide ensemble.

Pour cela, il serait bon que vous arriviez à :

Discuter avec chacun pour décider de la réponse à apporter ;

S'entraider ;

Regarder les personnes à qui vous vous adressez ;

Respecter leurs opinions ;

Argumenter vos points de vue ;

Écouter les autres et réfléchir à ce qu'ils disent.

(L'enseignant présente et explique aussi la grille d'observation et l'échelle d'appréciation, annexes 1 et 2).

Sujet :

Par petits groupes, choisissez un plat que vous aimez et que vous savez faire. Puis, écrivez la recette du plat.

Votre recette doit comprendre 5 parties : nom, temps de préparation, cuisson, ingrédients et étapes de préparation. Utilisez l'impératif présent. Vérifiez votre orthographe et soignez votre écriture.

3. Travail en groupe

L'enseignant observe toute la classe et remplit la grille d'observation.

Les étudiants se parlent et échangent sur le sujet. Ils peuvent utiliser le dictionnaire bilingue.

4. Présentation

Le porte-parole de chaque groupe va présenter les résultats de la discussion, leurs idées, et ce que son groupe a écrit.

5. Correction

Les trois groupes sont sollicités pour corriger réciproquement leurs copies. Après, l'enseignant corrige les copies et leur explique ses remarques.

6. Évaluation

Évaluation formative : à la suite de chaque activité. Grille d'observation et échelle d'appréciation sur le travail en groupe pour l'enseignant. Grille d'auto-évaluation (annexe 3) distribuée à chaque groupe sur leur travail.

Évaluation sommative : Les productions écrites clôturent l'apprentissage de la séquence.

c. Organisation du temps de l'apprentissage coopératif (Notre cours commence à 9h30 le matin.)

9:30-10:00 : Répartition des groupes et des rôles.

Explication des consignes et du sujet

10:00-10:05: Réflexion individuelle sur le sujet

10:05-10:35: Discussion en groupe

10:35-11:05: Rédaction

11:15-11:35: Présentation

11:35-12:00: Correction et auto-évaluation

Les trois séances suivantes sont faites d'après ce déroulement et cette organisation du temps. Pour la quatrième séance, il s'agit d'une comparaison directe entre le travail coopératif et le travail individuel. Cela nous aide plus clairement à vérifier les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite au plan orthographique.

3.2. La répartition des groupes et des rôles

Pour qu'il y ait équilibre entre les différents groupes, on a pris d'abord en considération, lors de la formation des groupes, l'hétérogénéité de niveau (un élève doué, un ou deux élèves moyens et un élève plus faible). Cette hétérogénéité permet aussi de pouvoir comparer les équipes. Puis en ce qui concerne l'assignation des rôles, rappelons que chaque membre et sa contribution sont très importants pour l'atteinte de l'objectif commun. Et l'interdépendance positive est nécessaire pour la réussite de chacun. Nous avons donc attribué à chaque membre du groupe un rôle bien déterminé afin de créer un climat d'interdépendance positive et favoriser la responsabilisation individuelle. La répartition des groupes et des rôles n'est pas le fruit du hasard mais elle est faite selon les niveaux de français des apprenants. Quant au rôle de chaque intervenant, nous avons désigné un apprenant qui est chargé d'organiser le travail entre les membres du groupe, un autre apprenant qui prend la tâche d'un scripteur ; il s'occupe d'écrire les idées ou les informations données par ses camarades ainsi que le texte final. Les autres sont les participants ou les porte-paroles. Ils échangent sur le thème à traiter et cherchent les informations appropriées afin de répondre à la consigne donnée. Avant la mise en œuvre du travail en groupe nous avons expliqué plus précisément les rôles afin que les élèves puissent se familiariser avec chacun des rôles.

Pendant les trois premières séances, lors de chaque séance, nous avons changé de groupes et de rôles. Cela permet de diversifier les possibilités de rencontre et d'habituer les élèves à travailler avec d'autres personnes de personnalité différente. En même temps, par la spontanéité des membres, il nous est très instructif de faire des observations évolutives concernant le développement des habiletés coopératives.

3.3. L'analyse des copies et l'observation du travail en groupe

Pour reprendre notre questionnement, nous avons d'abord collecté les copies des élèves réalisées individuellement. Avant cette expérimentation, nous leur avons demandé de faire par deux fois des exercices par écrit. Et puis nous avons réalisé une comparaison directe entre les copies faites en groupe et les copies que nous avons faites pendant la quatrième séance. Le corpus des productions écrites est constitué de 25 textes. Donc, nous avons établi une comparaison entre eux en analysant les erreurs orthographiques.

Pour répertorier les erreurs commises par les étudiantes, nous nous sommes inspirés de la grille d'analyse simplifiée d'erreurs orthographiques élaborée par Nina Catach et son équipe (Catach, 1980 : 9). Sans rendre compte de la cohésion et de la cohérence des textes écrits par les enquêtées, nous avons analysé les erreurs des copies. Parmi les erreurs commises par les étudiantes chinoises, les erreurs orthographiques sont principalement de nature grammaticale. En comparant les deux, les erreurs, comme un critère d'évaluation et un outil d'information,

nous montrent que le travail coopératif comporte moins d'erreurs que le travail individuel. Nous pouvons dire que la méthode d'enseignement que nous avons adopté, l'apprentissage coopératif fondé sur l'interdépendance positive, peut améliorer la rédaction des élèves au niveau orthographique particulièrement en ce qui concerne les majuscules et la ponctuation.

Selon Barlow, pour évaluer l'apprentissage coopératif, c'est d'abord observer (1993 : 95). En effet, l'observation apporte beaucoup de renseignements sur les élèves, leur comportement individuel en classe pouvant se trouver modifié par la présence du travail collectif. Afin de mieux orienter nos observations en classe, nous avons élaboré une grille d'observation et une échelle d'appréciation accompagnée. (voir annexe 1). Pendant que les élèves exécutaient le travail, nous avons regardé et noté trois éléments essentiels des habiletés coopératives de chaque élève : la participation, l'entraide et la communication. La note moyenne par élève montre une tendance croissante du développement des habiletés coopératives de la première séance à la dernière. Comme ces habiletés ne sont pas innées chez les apprenantes, nous avons constaté leur inadaptation pour la première fois. Cette inadaptation se manifeste très nettement chez les élèves qui ont un niveau moins fort. Par exemple, les deux élèves les plus faibles en français, restaient un peu isolées au début. Nous leur avons donné les rôles de participantes qui devaient présenter des informations et exprimer leurs idées en français. Mais elles parlaient peu et ne voulaient pas demander de l'aide aux autres. Au fur et à mesure qu'elles se sont habituées au travail de groupe, elles connaissaient mieux les fonctions de chaque rôle et commençaient à apporter leur part du travail avec l'aide et l'encouragement des autres. Par ailleurs, pour la première fois la plupart des élèves utilisaient beaucoup la langue maternelle, le chinois, pendant la discussion du sujet. Il n'y avait que deux ou trois étudiantes qui insistaient pour parler souvent le français ; c'étaient des élèves plus fortes. Influencées par elles, les autres ont commencé à parler français davantage pendant les séances suivantes. L'hétérogénéité de groupe qui encourage la participation et l'apport de chacun favorise l'interdépendance positive.

En raison des activités bien structurées et des rôles bien définis, les étudiantes ont manifesté un grand intérêt pour l'approche coopérative. Elles étaient très motivées à travailler en groupe en production écrite. « Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre. » (Howden, 1996 : 3). D'une part, le travail de groupe a besoin des habiletés pour bien travailler l'un et l'autre. D'autre part, on fait apprendre aux élèves ces habiletés. En bref, à partir des observations formatives de l'enseignant, les habiletés coopératives des étudiants ont été développées par l'approche coopérative.

Conclusion

D'après les résultats obtenus, nous sommes arrivés à trouver des réponses à nos questions initiales, à savoir que l'apprentissage coopératif est une stratégie

d'enseignement qui pourrait permettre aux apprenants d'améliorer leur rédaction au niveau orthographique particulièrement en ce qui concerne les majuscules et la ponctuation dans un climat d'interdépendance positive et qu'il serait un facteur favorable au développement des habiletés coopératives chez les apprenants. Cela nous amène à constater que l'approche coopérative ouvre aux apprenants un espace d'entraide et de communication favorisant l'amélioration et la réussite des élèves au niveau rédactionnel. C'est aussi un avantage par rapport à l'enseignement traditionnel. Ainsi, au cours de cette démarche, l'apprenant est devenu un sujet actif participant dans la réalisation du but commun étant donné qu'il aide ses camarades, qu'ils s'entraident et qu'il s'exprime. Cela incite les apprenants à être plus confiants et plus solidaires. De plus, au bout de cette expérimentation, nos étudiantes chinoises ont eu des retours positifs envers cette méthode et elles ont affirmé son utilité sur l'évolution des idées et l'apprentissage des langues par d'autres. Pourtant, nous avons aussi trouvé une limite ou un regret au cours de notre recherche : il n'y avait que les filles dans notre enquête. C'était vraiment dommage car les garçons disposaient de différentes cultures d'apprentissage. Filles et garçons ne réagiraient pas du tout de la même façon dans un groupe collectif.

Annexe 1

Grille d'observation

Échelle: T = toujours S = souvent P = parfois J = jamais	Nom des élèves			
L'élève a été à l'aise avec les membres de son groupe (2 point)				
L'élève a aidé les membres de son groupe (2 points)				
L'élève a fait sa part du travail (4 points)				
L'élève a demandé de l'aide quand c'était nécessaire (2 points)				
L'élève a exprimé ses idées (4 points)				
L'élève a écouté le point de vue des autres (2 points)				
L'élève a communiqué en français (4 points)				
Total				

Annexe 2

Échelle d'appréciation

Grille d'observation pour le travail en groupe				
Date:				
Critères	Groupe			
a été à l'aise avec les membres de son groupe				
a aidé les membres de son groupe				
a fait sa part du travail				
a demandé de l'aide quand c'était nécessaire				
a exprimé ses idées				
a écouté le point de vue des autres				
a communiqué en français				

Annexe 3

Grille d'auto-évaluation

	Oui	Un peu	Non
On a respecté les consignes.			
On s'estentraidés.			
Chaque élève a fait sa part du travail.			
On a surveillé le temps.			
Chaque élève a exprimé ses idées.			
On a respecté le point de vue des autres.			
On a réalisé la tâche.			
On a communiqué en français.			

Bibliographie

- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. 1978. *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Brody, C., Davidson, N. 1998. Introduction: Professional development and cooperative learning. In : *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*. Albany, NY : Suny Press.
- Baudrit, A. 2007. *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Université. 2^e édition.
- Barlow, M. 1993. *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Catach, N. 1980. *L'orthographe française*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Dewey, J. 1983. *Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Famose, J.P. & Durand, M. 1988. *Aptitudes et performance motrice*. Revue EPS.
- Gillies, R. M. 2004. «The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning». *Learning and Instruction*, n°2, p.197-213.
- Guthrie, E.R. 1957. *The psychology of learning*. New York : Harper.
- Howden, J. & Kopiec, M. 2002. *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. 1996. *Pratico-pratique, coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*. Montréal : Mosaïque Consultants En Education.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. 2009. « An educational psychology success story : Social interdependence theory and cooperative Learning ». *Educational Researcher*, n° 5, p. 265-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1990. Cooperative Learning and achievement. In *Cooperative Learning : Theory and research*. New York : Praeger.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1980. « Integrating handicapped students into mainstream». *Exceptional Children*, n°47, p. 90-98.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. 2007. «The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings ». *Educational Psychology Review*, n°1, p.15-29.
- Millis, B.J., Cottel, P.G. 1998. *Cooperative learning for higher education faculty*. USA : American Council On Education Oryx Press.
- Slavin, R. E., Tanner, A. 1979. «Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning ». *Journal of Educational Research*, n° 5, p. 294-298.
- Shirk, S. 1982. *Competitive comrades*. Berkeley & Los Angeles : University of California Press.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. 2003. «Cooperative learning and achievement : Theory and research». In *Handbook of psychology : Educational psychology*, Vol. 7., p. 177-198. New York: John Wiley & Sons.
- Vienneau, R. 2011. *Apprentissage et Enseignement : Théories et Pratiques*. Paris : Chenelière Education.
- Zeng, X. 2010. « Construction de savoirs en matière de civilisation française par un apprentissage coopératif en autonomie- expérience menée à l'Université Sun Yat-sen avec des étudiants de FLV1». *Synergies Chine*, n°5, p.157-168.

Notes

1. *Cooperative learning rarely exists at any level of education in China. Study was organized individually, with no collective goal. Furthermore, the structure of educational selection and job assignment placed classmates in direct, face to-face competition with each other.*
2. <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2339682630> [consulté le 07/07/2016].
3. Voir Unité 4 et Unité 5 du Nouveau Rond-Point Pas à Pas B1.1. p.39 et p.48.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

La pertinence d'une démarche Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) pour un public de militaires ghanéens

Sarah Doyat

Centre Franco-Omanais à Mascate, Oman

sarah.doyat@hotmail.fr

Reçu le 04-08-2016 / Évalué le 12-03-2017 / Accepté le 13-11-2017

Résumé

De la Première Guerre Mondiale à aujourd'hui, la langue française a peu à peu été introduite dans l'enseignement en milieu militaire. C'est tout d'abord en commençant par enseigner le français aux troupes étrangères venues combattre aux couleurs de la France que le premier outil de Français sur Objectifs Spécifiques a été créé. Suite à cela, la notion de FOS a plus largement été diffusée à travers le modèle anglais de Hutchinson et Waters dans les années 80, puis quelques années plus tard en France, par les recherches de J.-M. Mangiante et C. Parpette. Le FOS se développe alors dans de nombreux domaines et persévère dans le contexte militaire. Plusieurs situations démontrent ainsi la nécessité de la mise en place d'une démarche FOS, laquelle exige certaines étapes primordiales. Au Ghana, cet intérêt pour le FOS prend donc tout son sens au regard des multiples Opérations de Maintien de la Paix en milieu francophone qui font appel à l'armée ghanéenne.

Mots-clés : démarche FOS, coopération militaire, situation ghanéenne, outils didactiques

The relevance of the French for Specific Purposes (FSP) for Ghanaian soldiers

Abstract

Since the First World War, the French language has been gradually introduced in military education. It first began with foreign troops who came to France to join the French army, which inspired the creation of the first French for Specific Purposes tool. This FSP notion was shared more widely through the English model by Hutchinson and Waters and then, later developed in France thanks to the research of J.-M. Mangiante and C. Parpette. The FSP approach proves essential in the present-day military context. This can be seen in the Ghanaian Army as they take part in many peacekeeping operations in French speaking countries.

Keywords : FSP approach, military cooperation, Ghanaian context, teaching tools

Introduction

Tout d'abord, depuis la première diffusion de la langue française à l'étranger, son enseignement s'est par la suite répandu non seulement dans de multiples pays mais également dans différents domaines. Selon chacun d'entre eux, il s'agit alors

de développer chez les apprenants des actes de parole destinés à une mise en pratique immédiate et optimale. En effet, chaque contexte nécessite un répertoire langagier approprié aux situations de communication. D'après celles-ci, l'enseignement/apprentissage doit ainsi s'adapter aux besoins des apprenants.

L'art de s'adapter, c'est effectivement la principale devise du Français sur Objectifs Spécifiques (Parpette, Mangiante, 2004). De l'identification des besoins à l'élaboration, ce dernier représente une réelle démarche qu'il convient de maîtriser avant sa mise en place. Cependant, les limites de la démarche FOS montrent que l'enseignant doit démontrer une certaine souplesse pour garantir des résultats.

Dans le milieu militaire, l'ambiguïté entre théorie et pratique se révèle particulièrement importante aux vues notamment des éléments liés à ce contexte particulier. L'exemple du Ghana, pays anglophone entouré de pays francophones, prouve d'ailleurs que les éléments interculturels et intrinsèques à la réalité du terrain ont des répercussions dans la mise en place d'une démarche FOS. C'est d'ailleurs au cœur de la guerre que la langue française a soulevé l'intérêt de son enseignement pour les militaires à des fins spécifiques et que le premier outil de FOS a vu le jour.

1. Prémices du Français sur Objectifs Spécifiques en contexte militaire

Ainsi, l'année 1918 marque la fin de la Première Guerre mondiale. Il est alors temps pour l'armée française de reconnaître le rôle stratégique qu'ont joué ses troupes africaines venues des colonies, lesquelles ont largement contribué à la victoire de la France. Au sein des troupes, la langue de communication privilégiée n'était pas le français mais le bambara, une langue parlée à l'origine au Mali puis étendue dans une partie des pays de l'Afrique de l'Ouest, entre le Sénégal et la Côte d'Ivoire. La facilité de cette langue permettait un apprentissage plus rapide et favorisait les échanges entre les tirailleurs venus de différents pays multilingues d'Afrique (Van Der Avenne, 2005 : 133) :

Il serait bon que chacun possède des notions suffisantes de langue bambara. De plus en plus, celle-ci s'affirme comme langue communément parlée par tous les tirailleurs ; qu'ils viennent de la Côte d'Ivoire, du Dahomey, du Mossi, de la Guinée ou du Sénégal, nos tirailleurs appelés ou engagés apprennent peu à peu les rudiments du bambara et rares sont ceux qui quittent le service sans le parler couramment. Nos cadres européens doivent suivre cet exemple. La langue est facile, le vocabulaire est sobre, la grammaire simple.

C'est aussi pour ces mêmes raisons que, lors de l'époque coloniale, les Européens avaient préconisé le bambara comme langue véhiculaire lors de leur installation dans les pays colonisés. Par ailleurs, suite à ces cadres européens partis s'expatrier dans les pays «bambara» des colonies françaises et aux troupes dites «indigènes» venues combattre pour ses anciens colons en France, des outils méthodologiques ont été publiés afin de soutenir l'apprentissage de la langue bambara, comme par exemple le *Petit manuel français-bambara à l'usage des troupes noires* (Ferrage, 1918). Ainsi, alors que la langue française était diffusée de plus en plus dans le monde à travers l'ouverture d'Alliances Françaises, l'armée française avait quant à elle choisi d'utiliser la langue la plus utilisée par ses jeunes recrues pour la déployer dans ses troupes. Pour une fois, c'était donc aux supérieurs de s'adapter à la langue de leurs subalternes et non pas aux «indigènes» d'apprendre la langue de leurs colonisateurs.

Si de nombreux efforts semblent avoir été réalisés pour développer l'enseignement de cette nouvelle langue véhiculaire, c'est finalement en vain puisque le français s'impose dès 1927 comme langue de communication et de commandement selon le *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (1927). La raison évoquée à l'époque pour ce retournement de situation langagière fut émise par le général Pineau qui souhaitait former le plus possible de gradés dans les troupes africaines sans que les nombreux dialectes parlés au sein de celles-ci influencent l'interprétation et la transmission des ordres (Van Der Avenne, 2005 : 138). Le règlement est réalisé alors par une commission militaire constituée uniquement d'officiers militaires (aucun enseignant ou linguiste présent), avec pour but de rendre les soldats issus de leurs colonies africaines plus efficaces sur le champ militaire à travers le développement de leurs compétences langagières en français. Sans le savoir, ils créent le premier manuel de français spécialisé et posent implicitement les fondements du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Les principaux objectifs du manuel militaire furent de permettre de faciliter les rapports des soldats avec leurs supérieurs français et de contribuer au développement de leur pays d'origine, dès leur retour dans celui-ci. Pour la mise en place des cours à partir de ce manuel, trois facteurs essentiels étaient pris en considération par le commandement d'unité : le degré d'instruction des soldats, leur dialecte parlé et le nombre d'apprenants limité à 20 par classe (Qotb, 2008 : 18). Ce manuel se composait de 60 leçons, portant sur la vie quotidienne dans les casernes afin de permettre aux soldats d'acquérir du vocabulaire pour pouvoir communiquer dans leurs unités. Pour cela, les professeurs parlaient toujours en français et l'usage de dialecte par les soldats apprenants était interdit (Poulot, 2011 : 4).

L'enseignement du français proposé dès 1927 par les officiers militaires démontre une certaine volonté de partager une langue commune pour faciliter le commandement et faire du français une langue au cœur des échanges. Même à travers le bambara, la nécessité d'avoir une langue de communication privilégiée au sein de l'armée s'avérait indéniable. C'est ainsi que cet enseignement au profit des soldats de l'empire colonial entre les années 1920 et 1930 a permis à l'armée française de jouer un rôle crucial dans la diffusion du français. Il répondait à des besoins immédiats et spécifiques au domaine militaire et a d'ailleurs pu servir dans la compréhension et la communication au cours des opérations militaires de la Seconde Guerre mondiale. Pourtant, suite à cette guerre et à l'effondrement de l'empire colonial français, c'est aussi le chapitre de l'enseignement du français aux troupes coloniales qui s'achève. Bien que les officiers militaires d'après la Seconde Guerre mondiale peuvent être perçus comme des précurseurs du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) pour avoir initié la première forme d'enseignement du français à un public spécialisé - les soldats non-francophones combattant pour l'armée française -, la notion de FOS n'est finalement apparue qu'au début des années 1980, en ayant toutefois pris d'autres appellations au fil du temps.

2. Élaboration d'une démarche FOS

En effet, le Français sur Objectifs Spécifiques fait son apparition dès le début des années 1980, en référence au modèle anglais «ESP» (English for Special/Specific Purposes) lancé par Hutchinson et Waters. C'est cependant en 2003 que l'on trouve plus de précisions dans le *Dictionnaire de didactique* dirigé par J.-P. Cuq : (...) *le Français sur Objectifs Spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures* (2003 : 109). Cette définition montre que l'enseignement du FOS n'a pas pour objectif de faire maîtriser la langue française à ses apprenants mais se porte plutôt sur la réalisation d'actes de parole et sur l'accomplissement de tâches, contrairement au Français Langue Étrangère. La dénomination d'objectifs « spécifiques » permet alors de *témoigner de l'enrichissement progressif du champ de l'enseignement du français à des fins professionnelles, par strates de préoccupations successives [lexique, grammaire, discours]* (Mourlhon-Dallies, 2008 : 52). Le FOS permet ainsi aux apprenants de se spécialiser dans un domaine précis de la langue française. La principale particularité du FOS vient donc de la diversité de ces publics, mais qui restent tous des publics spécialisés. La plupart concerne des adultes déjà engagés dans la vie active ou qui ont besoin de l'enseignement du FOS avant de trouver un emploi. Leur atout est qu'ils ont généralement *une perception claire*

de leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis (Richer, 2008 : 21), ce qui leur permet d'être plus motivés dans leur apprentissage. Néanmoins, la réalité montre que certains facteurs nuisent à une totale motivation de la part des apprenants. D'une part, ils n'ont parfois pas le choix de participer à ces formations car leur structure professionnelle les y oblige pour pouvoir développer les relations commerciales avec d'autres établissements, notamment dans les pays non-françophones. Dans une telle situation, les apprenants ne sont pas consultés sur leurs besoins langagiers. D'autre part, les apprenants étant pour la plupart des adultes en activité professionnelle, ils peuvent éprouver des difficultés psychologiques à se remettre sur le chemin de l'apprentissage parce qu'ils savent qu'ils vont être confrontés à d'autres apprenants de différents niveaux, âges, classes sociales, etc.

Cet enseignement possède également plusieurs autres caractéristiques telles que la limite de temps liée aux contraintes de formation des apprenants et sa démarche comprenant une étape de recueil de documents authentiques sur le terrain et de didactisation. L'élaboration d'une démarche FOS requiert un travail conséquent en amont des cours et l'enseignant de FOS doit parfois se transformer en enquêteur afin de concevoir un programme varié et adéquat à la demande de l'organisme commanditaire. Il doit alors prendre connaissance des besoins de l'organisme ainsi que des éléments pratiques (durée, horaires, conditions matérielles et budgétaires, etc.), ce qui peut s'avérer difficile en cas de distance. Ensuite, en ce qui concerne l'élaboration didactique qui se déroule après les étapes de recueil de données effectué de préférence sur le terrain et de leur analyse, celle-ci amène l'enseignant-concepteur à imaginer des cours pour un public spécialisé dans un domaine qu'il découvre généralement en même temps que la réalisation du programme de FOS. N'étant lui-même pas un spécialiste de ce domaine, cette dernière étape peut se révéler problématique, d'autant plus si le temps qui lui est accordé pour la conception est réduit et que des contraintes liées aux particularités du public interviennent. Par ailleurs, la mise en place des cours de FOS peut aussi faire l'objet de modifications s'ils ne correspondent pas aux attentes du public ou bien que celles-ci évoluent au fur et à mesure de leur apprentissage, ce qui oblige l'enseignant une nouvelle fois à s'adapter.

Enfin, en termes pragmatiques, les formations de FOS posent problèmes dans le cas où les apprenants doivent se déplacer pour la suivre et où elles sont payantes. Elles coûtent généralement chères en raison du fait que le nombre d'apprenants par classe est souvent réduit, ce qui induit qu'il faille rentabiliser les cours.

Par ailleurs, en plus de ces caractéristiques du FOS d'ordre général, chaque domaine développe ses propres spécificités qu'il convient de prendre en compte dans l'élaboration d'une démarche FOS. En ce qui concerne le domaine militaire,

le fait que l'enseignant n'en soit pas un spécialiste prend d'ailleurs tout son sens. Si la langue française était enseignée en 1927 par des lieutenants à travers le manuel rédigé uniquement par des officiers, ce n'est effectivement plus le cas aujourd'hui. Bon nombre d'enseignants se retrouvant en classe en face de soldats et de gradés ne sont pas eux-mêmes des militaires. Avant d'enseigner la terminologie adaptée aux besoins de l'apprenant, il leur faudra alors l'acquérir au préalable, c'est pourquoi il peut être utile de travailler avec un officier pour aider à recueillir les données mais surtout savoir lesquelles utiliser, ainsi que pour comprendre plus en détails les aspects institutionnels particuliers et la dimension déontologique. La collecte de documents authentiques étant primordiale dans la mise en place d'une démarche FOS, la collaboration avec un officier est un élément précieux puisque de nombreux documents de l'armée sont classés secret défense, car les bases militaires mettent en jeu la défense nationale et participent à la protection des opérations gouvernementales privées. L'accès pour un enseignant à ces données est donc parfois impossible, de même que le recueil sur le terrain d'opérations militaires, lequel peut être dangereux. S'ajoutent à cette confidentialité et à la dangerosité, la dimension hiérarchique et la nécessité d'obtenir des autorisations pour chaque demande d'informations, ce qui fait que peu d'entre elles aboutissent. De plus, l'utilisation des données des situations professionnelles réelles représente une autre dimension à prendre en compte dans l'élaboration d'une démarche FOS à destination des militaires. L'armée ayant pour mission d'intervenir dans des situations de pays en conflit, les informations recueillies peuvent alors se baser sur des faits réels qui peuvent devenir des sujets à controverse - tout comme les documents liés à l'actualité médiatique - lorsqu'ils sont utilisés en classe. L'enseignant doit être conscient de l'interprétation qui peut découler de ces documents, lesquels véhiculent des représentations qui ne sont pas les mêmes selon la culture des apprenants. Pour pallier ceci, il peut avoir recours à des stratégies d'évitement et transformer les situations réelles en présentant des personnages et lieux vraisemblables mais auxquels personne ne pourra s'identifier (Mraz, 2015).

3. Développement du FOS pour les militaires : exemple du Ghana

Aujourd'hui, l'intérêt pour l'apprentissage du français en milieu militaire vient du constat fait par les autorités de la place importante de cette langue, notamment sur le continent africain. Suite à la décolonisation, certains pays occidentaux ont gardé des liens forts avec leurs anciens pays colonisés, ce qui leur a permis de favoriser leur participation dans les opérations de maintien de la paix (OMP) dirigées par les Nations Unies en partenariat avec l'Union Africaine. Cependant, ces OMP accusent des difficultés communicationnelles, car mettant en relation

les ONG, les populations locales et les armées dans des pays en conflit souvent francophones, il est rare que l'ensemble de ces acteurs partagent la même langue. Selon la Direction de la Coopération de Sécurité et de Défense (DCSD, 2015), sur les 55% des casques bleus déployés en Afrique francophone il n'y aurait que 15% des contingents à parler français. L'incompréhension entre anglophones et francophones nuit donc au développement de ces OMP. En conséquence de quoi, la DCSD a décidé de faire de l'enseignement du français une de ses priorités en lançant un programme sur le continent africain. Ainsi, de 2005 à 2014, le nombre de pays ayant émis des demandes pour prendre part à ce projet est passé de 70 à 111, soit une augmentation de 59%. Outre la réponse aux difficultés de compréhension au sein des OMP, le projet d'enseignement du français de la DCSD donne l'opportunité aux militaires de développer leur carrière puisque l'apprentissage du français peut leur ouvrir des portes sur des formations et des stages en France ou ailleurs (Ecole de Guerre, Centre Interarmées de Formation de Rochefort, etc.). Puis, il favorise le développement de la Francophonie en sensibilisant les apprenants non seulement à la langue française, mais aussi à la culture francophone étant donné que le français est parlé dans de nombreux pays africains.

Au Ghana, un des pays de l'Afrique de l'Ouest à ne pas avoir été colonisé par la France, la langue «officielle» est l'anglais, bien que ce pays multilingue soit riche de plus de 70 dialectes locaux. Toutefois, entouré à l'Est par le Togo, au Nord par le Burkina Faso et à l'Ouest par la Côte d'Ivoire, le Ghana représente le seul pays anglophone au milieu de ses voisins francophones. Il y a donc de réels enjeux pour ce pays dans l'apprentissage du français, notamment pour faciliter les échanges institutionnels inter-états de la sous-région. En 2006, le Ghana est d'ailleurs devenu membre associé de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Parallèlement, selon le *Ghana Statistical Service* (2012), 0,8% de la population âgée de 11 ans et plus au Ghana peut lire et écrire en français de la même manière qu'en anglais ou dans une autre langue ghanéenne et 0,3% le peut en français comme en anglais. Depuis plus de 25 ans, le gouvernement ghanéen coopère avec l'Ambassade de France en vue de développer l'enseignement du français dans les institutions ghanéennes. Parmi ces institutions, l'État-major a souhaité participer au projet d'enseignement du français de la DCSD car depuis plusieurs décennies, les Forces Armées Ghanéennes (FAG) sont un contributeur majeur aux Opérations de Maintien de la Paix dans les pays francophones. Enseigner le français aux militaires ghanéens des FAG s'articule donc autour de la formation des officiers et vise à l'appropriation de la didactique intrinsèque au projet par les autorités locales et les enseignants ghanéens. Dans ce cadre, l'enseignement du français chez les militaires ghanéens a commencé dès juillet 2003 à travers l'ouverture et le soutien de centres

d'enseignement de français au sein des garnisons des FAG en partenariat avec la coopération militaire de l'Ambassade de France. A ce jour, six centres de français militaires sont en activité à travers le pays¹, prouvant la volonté du gouvernement ghanéen et de son Etat-major de promouvoir la langue française au sein de son armée. Ces centres de français constituent une opportunité unique pour l'armée ghanéenne d'apprendre le français.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage du français au Ghana est caractérisé de manière générale comme du FLE car ce n'est pas la langue maternelle de la population et que sa place dans le système scolaire n'est pas suffisamment importante pour être définie comme du Français Langue de Scolarisation (FLSco) ou du Français Langue Seconde (FLS). En ce qui concerne le FOS, l'évolution de la didactique a démontré que la langue française ayant joué un rôle important au sein de l'armée, c'est dans ce milieu militaire que l'ébauche du Français sur Objectifs Spécifiques a été dessinée, révélant alors la pertinence de l'élaboration d'une démarche FOS dans l'enseignement du français à un public de militaires non francophones. Le projet d'ouverture de centres de français dans les bases militaires ghanéennes vise d'ailleurs à répondre à l'objectif de rendre opérationnels ces officiers anglophones lors d'exercices de planification des opérations au sein des différents organismes d'interventions militaires dans des lieux francophones, grâce à leur maîtrise du français. Il s'agit alors bien d'objectifs spécifiques puisque la finalité pour ces militaires n'est pas d'apprendre LE français mais DU français (Lehmann, 1993 : 115).

De plus, la spécificité de l'enseignement du français à un public de militaires ghanéens se justifie aussi par les différentes difficultés liées à la mise en place du programme FOS, qui de par le projet de la coopération militaire, prouvent leurs caractères vraisemblables et spécifiques.

Pour commencer, les enseignants prenant part au dispositif d'enseignement du français aux militaires ghanéens sont tous également de nationalité ghanéenne et recrutés par les FAG. Pour autant, ce ne sont pas eux-mêmes des militaires mais ils sont en contact permanent avec des officiers puisque les centres de français se trouvent au sein des bases militaires. S'ils sont donc peu connaisseurs de la culture de l'armée, ils ont cependant de grandes facilités d'accès à la vie en caserne et à l'État-major pour pouvoir se documenter. Par ailleurs, puisque ce domaine n'est pas leur spécialité et qu'il existe très peu de formations au sujet du FOS et plus particulièrement du français à destination des militaires, notamment dans les pays anglophones, les enseignants du dispositif ont l'opportunité grâce à la coopération militaire de l'ambassade de France, d'effectuer des stages en France, au Centre Interarmées de Formation de Rochefort (CIFR).

De plus, les étapes d'identification de la demande, d'analyse des besoins et de collecte de données leur paraissent facultatives car elles ont toutes déjà été appréhendées par la DCSD qui a, par l'initiative du lieutenant-colonel Sauvée et avec l'aide de l'enseignante-conceptrice Caroline Mraz, permis de concevoir une méthode spécifique. En effet, le manuel *En avant!*² est une méthode de français réalisée spécialement à destination des militaires du continent africain et de l'océan Indien. Dans la volonté d'offrir aux enseignants en milieu militaire un manuel adapté aux besoins de leurs apprenants, cette méthode de français a été lancée dès 2010 par le Ministère des Affaires Étrangères en collaboration avec l'OIF. Développer les capacités d'interopérabilité et renforcer l'intercompréhension entre les acteurs sur le théâtre des opérations sont ainsi les objectifs visés de l'utilisation de cette méthode dans l'enseignement du français en milieu militaire. Ainsi, les besoins semblent déjà identifiés et puisque ce manuel est remis à chacun des apprenants, les enseignants ont déjà l'outil pédagogique approprié. L'apprenant étudie en effet le français selon divers thèmes et contextes professionnels militaires tels que la vie au régiment, les devoirs du soldat, les OMP, l'accueil de réfugiés, la violence contre les femmes en situation de guerre et les enfants soldats. Par ailleurs, les documents exploités à travers la méthode ont tous été validés par un officier, ce qui signifie que leur caractère déontologique a été pris en compte et que les situations pouvant être controversées ont été transformées pour paraître neutres. Par exemple, le lieutenant dont l'apprenant suit le parcours tout au long de la méthode est déployé sur une OMP dans un pays imaginaire : le Carana. Les enseignants ghanéens possèdent alors de nombreuses clés méthodologiques bien avant la conception des cours.

4. Limites de la démarche FOS

Ensuite, du point de vue des apprenants, la mise en place d'une démarche FOS nécessite une certaine motivation. Dans le cas de ce projet au sein des bases militaires ghanéennes, leur participation aux cours de français n'est pas un élément obligatoire, les cours sont gratuits et faciles d'accès puisqu'ils se déroulent sur leur lieu de travail. Ils doivent aussi demander la permission à leurs autorités respectives afin d'y participer mais ils décident de leur propre chef de venir participer aux cours, ce qui démontre leur motivation. Néanmoins, lorsque le blocage psychologique était évoqué comme une raison de baisse de motivation chez les apprenants, c'est tout à fait vrai dans le domaine militaire, dont le projet au Ghana. Les cours de français s'adressant aux soldats comme aux officiers, ces derniers ont plus d'appréhension à venir participer aux cours car ils se retrouveraient en face de leurs subalternes. Or, en cas d'échec lors de contextes d'apprentissage, les

officiers auraient l'impression de se décrédibiliser, ce qui les situerait en position d'embarras devant les militaires du rang et les sous-officiers. Pour pallier cela, il a été envisagé de différencier les cours entre ceux-ci.

La dernière limite de ce projet concerne l'indicateur. En effet, la DCSD, initiatrice du projet, a souhaité utiliser un indicateur afin de voir l'impact du projet. Ainsi, il a été proposé à chaque fin de session de cours de français de faire passer le DELF aux apprenants. Le nombre d'inscriptions et le taux de réussite sont des facteurs révélateurs de l'efficacité du projet. Cependant, l'examen DELF est un examen centré sur le FLE et ne prend pas du tout en compte les particularités liées au domaine militaire. Entre cet indicateur et l'objectif spécifique du projet, il y a donc un écart qui impose une certaine adaptation de la part des enseignants. Préparer les apprenants au DELF ou à mener des opérations militaires répond à des besoins différents. Il paraît donc difficile à ces enseignants qui veulent justifier de bons résultats auprès de la DCSD de se focaliser entièrement sur le FOS. Chacun à sa façon manie alors ses cours en fonction de l'objectif qui lui convient. Le FOS chez les militaires n'étant pour aucun d'entre eux leur spécialité, il devient généralement délaissé.

Conclusion

Ainsi, la mise en place d'une démarche FOS au Ghana au sein du projet d'enseignement du français pour les militaires peut s'avérer pertinente étant donné l'objectif pratique visé par cet enseignement. En apprenant le français, les militaires ghanéens se révèlent opérationnels dans les OMP établies en pays francophones. Pour favoriser cette démarche, la DCSD propose dès lors un outil adapté aux besoins des apprenants ; le manuel *En avant*, et l'implantation des centres de français au sein des bases militaires permettent de faciliter la participation des militaires, l'accès aux données par les enseignants et leur mise en relation avec des officiers. Ces avantages jouent un véritable rôle dans l'optimisation des étapes nécessaires à la mise en place de la démarche FOS et le véritable frein qui semble nuire au projet semble alors le blocage psychologique des officiers ne voulant pas avoir leurs soldats comme camarades de classe. Résoudre ce problème paraît cependant réalisable.

Pour autant, l'inadéquation entre l'objectif et l'indicateur mis en place par le projet de la DCSD prouve que malgré la pertinence de cette démarche FOS, celle-ci est compliquée à mettre en place. Dans un souci de cohérence, des solutions sont possibles, notamment la construction d'une évaluation adaptée à l'enseignement du français chez les militaires, portant sur les besoins spécifiques des apprenants

sur le théâtre des opérations. Les enseignants n'auraient plus à impliquer du FLE dans leurs cours.

De l'enseignement du bambara par les colons venus s'installer dans les pays d'Afrique à l'enseignement du français aux militaires ghanéens, en passant par celui des tirailleurs venus aider les troupes françaises pendant la Première et la Seconde guerres mondiales, il est indéniable que le FOS a fait du chemin sur les sentiers battus de la didactique. Pourtant, l'engouement pour la langue française laisse à penser que l'évolution du FOS ne s'avère pas vaincue et aura d'autres batailles à mener pour développer ses armes, et pourquoi pas l'évaluation répondant à des objectifs spécifiques.

Bibliographie

Commission militaire. 1927. *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, Charles-Lavauzelle et Cie, Éditeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Éditions Didier.

Cuq, J.-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, CLE International.

Direction de la Coopération de Sécurité et de Défense (DCSD), 2015, « L'enseignement du français en milieu militaire : un programme en expansion », *Partenaires sécurité défense, Revue de la coopération de sécurité et de défense*, n°277, novembre 2015, Paris, p. 24-33.

Ferrage, P.-M. 1918. *Petit manuel français-bambara à l'usage des troupes noires*. Paris : Imprimerie-Librairie militaire L. Fournier.

Ghana Statistical Service. 2012. « 2010 : Population & Housing census », *Summary report of final results*, Accra, Sako Press Limited.

Hutchinson T., Waters A, 1987, *English for specific purposes, A learning centred approach*, Cambridge, Cambridge university Presse.

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

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

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

Mraz, C. 2012. *En avant !, Méthode de français pour les militaires, Afrique-Océan indien*, vols. 1, 2, 3, ministère des Affaires étrangères et Organisation internationale de la Francophonie.

Mraz, C. 2015. « L'exemple du DOS militaire : quelles solutions aux questions institutionnelles et déontologiques ? », *Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°2, avril 2015, CI Paris Île-de-France, p. 29-36.

Poulot, B., 2011, « L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique », *Revue historique des armées*, n° 265, p. 14-23.

Qotb, H. 2008. *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry, Montpellier III.

Richer, J.-J. 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S) : une didactique spécialisée ? », *Synergies Chine*, n°3, p. 15-30. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf> [consulté le 15 octobre 2017].

Van Der Avenne, C. 2005. « Bambara et français-tirailleur. Une analyse de la politique linguistique de l'armée coloniale française : la Grande Guerre et après », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, SIHFLES, décembre 2005, n° 35, p. 123-150.

Sitographie : [dernière consultation le 15 octobre 2017].

Ethnologue : <https://www.ethnologue.com/country/GH>

France Diplomatie : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/ghana/presentation-du-ghana/>

Le FOS.com : <http://www.le-fos.com/historique-5.htm>

Lexilogos : http://www.lexilogos.com/bambara_dictionnaire.htm

REFFOP (Réseau d'Expertise et de Formation Francophone pour les Opérations de Paix) : <http://reffop.francophonie.org/les-methodes/login-methode>

RFI : <http://www.rfi.fr/emission/20160313-avant-casques-bleus-apprennent-le-francais-militaire>

Notes

1. Dans les villes de Tamale, Kumasi, Sekondi, Accra et Teshie (2 centres)
2. <http://reffop.francophonie.org/les-methodes/login-methode> [consulté le 15 octobre 2017].

Synergies France n° 11 / 2017



Proposer des ressources
pour la classe





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ?

Sandy Knez

Université Jean Monnet, France

knezsandy@gmail.com

Reçu le 30-06-2016 / Évalué 30-09-2016 / Accepté le 29-05-2017

Résumé

Les notions de « référentiel », « curriculum » et « programme » ne semblent peut-être pas problématiques au premier abord et chacun peut s'en faire une représentation, même vague. Mais si l'on nous présente un outil pédagogique encore sans nom, pourrions-nous affirmer avec certitude de quel type d'outil il s'agit ? Et surtout, qu'est-ce qui nous permet de l'affirmer ? Dès qu'il s'agit de dépasser le cadre de « l'idée que l'on se fait » de ces notions et d'entrer plus en profondeur dans les définitions, certaines difficultés peuvent émerger, notamment pour ceux qui ne sont pas encore habitués à utiliser ces termes ou dont la représentation peut être faussée ou erronée. Cet article se propose de faire un état de la situation des définitions par le biais d'un travail de dialogisme entre différents auteurs reconnus.

Mots-clés : référentiel, curriculum, programme, définitions

The French notions of “*référentiel*” (frame of reference), “*curriculum*,” and “*programme*” (syllabus) : how to define them for future teachers?

Abstract

In French, the concepts of a “*référentiel*” (frame of reference), “*curriculum*” and “*programme*” (syllabus/curriculum) do not seem problematic at first, and anyone can understand the reference, at least vaguely. However, if we are shown an unnamed pedagogical tool, could we say with confidence what kind of tool it is? Above all, with which elements can we determine the distinction? As soon as we go beyond the ideas we have about these terms and deepen our understanding of their definitions, it can be more challenging, especially for those who are not accustomed to using these words or who have a distorted idea of their meaning. This article aims to summarize the situation regarding these definitions through a dialogical work between famous authors.

Keywords : frame of reference, curriculum, syllabus, definitions

Il semble tout d'abord important de remettre ce travail dans son contexte afin d'en comprendre le sens et l'intérêt. Un questionnement autour de ces notions a émergé suite à une commande d'un outil de formation pour un centre de langues, lors de mon stage de Master 2. L'outil à produire devait correspondre à l'un des documents obligatoires pour répondre à une exigence pour l'obtention du label

Qualité Français Langue Étrangère (géré par le CIEP), dénommé : « Référentiels de formation/curricula/programmes¹ », exigé par le processus de labellisation. Les exigences du centre pour y répondre étaient relativement précises (forme, contenu, etc.), et ne laissaient pas de place à la dispersion. Cependant, au moment de donner un nom à cet outil, un problème de taille a fait surface : celui de sa dénomination. Un travail de recherche approfondi a ainsi vu le jour afin de déterminer quel type d'outil avait été réalisé pour le centre. C'est donc tout naturellement que nous nous sommes référés au glossaire officiel proposé par le site du label², afin d'avoir plus de précisions sur le produit attendu. Le résultat obtenu résume parfaitement toute l'ambiguïté et la problématique qui tournent autour de la définition de ces concepts puisque celle du curriculum renvoie à celle du référentiel de formation. Cette recherche s'est révélée être une véritable épopée intellectuelle pour une future enseignante.

La multitude des termes que l'on peut rencontrer dans le milieu éducatif peut être assez déstabilisante et provoquer une certaine confusion, d'autant plus que ces concepts sont difficiles à assimiler et qu'il n'existe pas, à proprement parlé, de définition fixe, qui borne de façon claire chacun de ces termes. Dans cet article, nous nous proposons de suivre la trame telle qu'elle a été établie dans notre travail (mémoire de Master 2). Ainsi, voyons ce que les auteurs consultés nous proposent et ce que l'on peut en déduire.

1. Le référentiel

Dans son ouvrage, Figari (1994) retrace l'étymologie du mot « référentiel ». Celui-ci est dérivé du terme « référent » (en latin *referens*), qui signifie, au sens premier, « renvoyant à », qui provient lui-même de *referre* (tout comme d'autres termes proches tels que référence, référé, etc.), voulant dire littéralement « rapporter », voire « attribuer ». Comme le fait remarquer l'auteur, l'adjectif « référentiel » conserve le sens premier qu'a « référent ». Ceci n'est pas le cas pour le substantif car, de par sa nominalisation, un référentiel *indique déjà l'idée d'actualisation et évoque un « appareil » construit* (1994 : 44). Duplessis (2006), quant à lui, entend l'étymologie du mot « référentiel » au sens de se « re-porter », signifiant qu'il s'agit d'un outil que l'on peut consulter et sur lequel on peut se reposer, se reporter, en cas de besoin, tant pour les cours que pour l'évaluation. L'étymologie donnerait ainsi lieu, d'après Figari, à deux visions différentes du référentiel : soit il s'agirait d'un système de référence fixe, constituant une norme, avec un caractère d'obligation (*cf.* programmes de l'Éducation nationale), soit il représenterait un objet, un outil auquel on peut « se référer » sans caractère prescriptif ou normatif. Nous constaterons, par la suite, que le plus souvent, c'est ce dernier chemin qu'emprunte la majorité des référentiels.

Ce terme « référentiel » est apparu en France, dans les années 1980, dans le monde de l'entreprise. Ce n'est qu'une dizaine d'années plus tard qu'il trouvera sa place au sein des actions d'enseignement et de formation du milieu éducatif (Olleik, 2010). Durant ces années, il y a eu diverses acceptions de ce terme, sur lesquelles nous ne nous attarderons pas, ici, Figari (1994 : 32) en donne quelques pistes dans son ouvrage. Selon le *Dictionnaire de Didactique* dirigé par J-P. Cuq, (2003 : 212-213) un référentiel se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes, et, plus précisément, concernant le domaine éducatif, il précise que le caractère indicatif et non prescriptif de la plupart des référentiels autorise des pratiques pédagogiques qui, tout en échappant à l'improvisation, gardent une certaine souplesse. Ajoutons que dans la préface de l'ouvrage de Figari (1994 : 13) rédigée par J. Ardoino, ce dernier explique que le référentiel est un ensemble articulé et programmé d'aptitudes et de capacités, de compétences, constituant la matière et la progression éventuelle d'un apprentissage, d'une formation. On retrouve, dans ces définitions, plusieurs caractéristiques du référentiel. Il référence, liste des compétences (à ce titre Duplessis (2006) indique que l'entrée du référentiel se ferait par compétences) et permet à la fois de baliser, structurer un parcours d'apprentissage et être l'outil d'évaluation (Duplessis, 2006 ; Cuq et Gruca, 2008 : 131). Le référentiel est construit après analyse d'une situation et est conçu, tous les auteurs y insistent, pour aboutir sur une évaluation. Il fait partie intégrante du curriculum, il en est la partie technique. Le curriculum est plutôt associé à l'enseignement et au développement de l'esprit critique à long terme et le référentiel de compétences à la formation, aux compétences à acquérir qui doivent passer dans la vie et être mis en pratique (Kerneis, 2007). Pour résumer, comme le dit Duplessis (2009), *le référentiel sert [...] à encadrer, réguler et évaluer une action en la référant à un ensemble qui en assure la cohérence.*

Typologie

Les auteurs admettent aisément la présence de différents types de référentiels, même si tous ne s'accordent pas sur le nombre de typologies (certains n'en proposent pas et en font une liste succincte), sur la forme ou sur la dénomination. Là encore, on constatera quelques ambiguïtés. Nous nous appuyerons principalement ici sur Depover et Noël (2005 : 126) :

1) Le référentiel de compétences : selon Figari (1994 : 40), il s'agit d'une *liste de capacités ou de compétences déterminées par l'étude d'une situation professionnelle ou scolaire*. On retrouve ainsi l'idée de l'entrée par compétences, sous forme de liste (donc, ici, non ordonnée en progression comme le laissait entendre Ardoino),

dont l'intérêt est de permettre l'évaluation de ces mêmes compétences. Huver et Springer (2011 : 122) considèrent ce référentiel comme la *pierre angulaire du dispositif d'évaluation* permettant à la fois *d'articuler la formation et les pratiques sociales de référence* et d'être le support de l'évaluation, quel qu'en soit le type. Le Boterf (1998, cité dans le Dictionnaire dirigé par J-P. Cuq, 2003 : 212) résumera très bien cela par cette citation : *le référentiel de compétences a [...] une double fonction de guide et accompagnateur de l'apprentissage, mais aussi de système de repérage au moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées.* De surcroît, le plus souvent, cette évaluation se fait sous forme de tâche, nous précise-t-on dans ce même dictionnaire. Ce type de référentiel est célèbre dans le domaine des langues, et surtout en FLE. L'un des plus connu dans le monde de la didactique des langues (DDL), qui, exceptionnellement semble faire consensus auprès des auteurs, est le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,* ou CECR(L). Huver et Springer (2011 : 123) le qualifient de « méta-référentiel », car il permet la création d'autres référentiels qui l'utiliseront comme source. Il a pour but de donner *des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants* (Conseil de l'Europe, 2001 : 9) et n'a pas pour vocation de *prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser* (Conseil de l'Europe, 2011 : 4).

2) Le référentiel de formation : ce type de référentiel, en éducation, est souvent assimilé à ce que nous appelons les programmes d'enseignement. Il *indique le chemin prévisible à emprunter, pour [...] parvenir [aux objectifs à atteindre]* (Balas, 2011 : 64). Selon Figari (1994 : 38), il *constitue essentiellement une description des tâches et des fonctions souhaitées par les décideurs.* Dans les deux définitions, on retrouve les termes « prévisibles » et « souhaitées », ce qui implique le caractère non-obligatoire et peu prescriptif du référentiel. Cependant, l'Organisation Internationale de la Francophonie, dans son guide (OIF : 21), définit le référentiel de formation comme suit : *Le référentiel de formation présente un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir [...]. [Il] constitue un outil de référence dont une partie ou la totalité a un caractère prescriptif. Les compétences du référentiel incluent une description des résultats attendus au terme de la formation [...]. Cependant, le référentiel de formation ne comprend ni les activités pratiques, ni les contenus de cours, ni les stratégies, ni même les moyens d'enseignement.* Cette définition contrarie celle du *Dictionnaire de didactique* (Cuq, 2003 : 212-213) vue plus haut. Cros et Raisky (2010 : 109) ne semblent pas non plus tout à fait d'accord puisqu'ils le considèrent comme un *document qui indique aux enseignants les objectifs, les contenus sur lesquels ils doivent faire travailler les apprenants et donne un certain nombre d'instructions pédagogiques pour sa mise en œuvre.*

Il répertorie et formalise les compétences ou capacités attendues à la fin de la séquence de formation, les situe sur une échelle ou les gradue selon les niveaux de maîtrise et mentionne les critères d'évaluation (Leclercq, Vicher, 2012 : 96). Rieunier (2014 : 131), quant à lui, nous donne une définition plus complète : *[un référentiel] constitue une description des compétences, tâches, habilités, comportements, attitudes, connaissances, que doit manifester le formé à l'issue de sa formation, c'est le cahier des charges de cette formation. Le rôle principal d'un référentiel consiste à permettre une communication facile entre les partenaires de la formation. [...] La qualité essentielle du référentiel, c'est sa clarté, sa facilité de compréhension [par tous les partenaires]*. Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2010), quant à lui, ne semble pas faire de différence entre le référentiel cité ci-dessus et le référentiel de compétences, puisque la dénomination « référentiel de compétences » remplace celle de « référentiel de formation » tout au long de la description. Il définit son référentiel comme un outil permettant aux établissements de construire et d'évaluer leurs offres de formation en définissant *les objectifs du diplôme en termes de compétences à acquérir*.

3) Le référentiel professionnel ou référentiel métier (ou descriptif³) : il vise à décrire un métier, une situation professionnelle en particulier ou une combinaison de situations. Dans le même esprit, Balas (2011) inclut dans cette catégorie : fiches-métiers, référentiels d'activités professionnelles, référentiels professionnels, référentiels métiers.

Balas (2011), dans sa thèse, propose également une typologie avec les référentiels de formation et les référentiels professionnels mais ajoute le référentiel d'évaluation dans lequel il inclut le référentiel de compétences.

4) Les référentiels d'évaluation ou de certification : ces référentiels *outillent les processus de certification et d'évaluation*. Balas (2011 : 60) opère une distinction entre *les outils évaluatifs [qui] vont plutôt observer, ce qui manque à l'homme, par rapport à une norme prédéfinie, [et] les outils de certification [qui] auront une vision plus développementale de ce même professionnel, puisqu'il s'agira alors de lui reconnaître les valeurs détenues, voire potentielles*. Entre autres, on retrouve : le référentiel de diplôme ou le référentiel de bonnes pratiques. L'auteur ne nous en parle pas dans sa thèse, mais Figari (1994 : 40), dans sa typologie, fait référence à un type de référentiel qui, à notre avis, entre dans cette catégorie : le document de références. C'est une *liste de contrôle (check-list) qui guide la recherche d'informations en proposant des catégories descriptives de la situation éducative à construire ou à évaluer, catégories destinées également à provoquer la réflexion et la prise de décision*.

Cros et Raisky (2010 : 109) font la différence, quant à eux, entre quatre catégories : référentiel professionnel, référentiel de formation, référentiel d'évaluation et référentiel de diplôme.

2. Le curriculum

La notion de curriculum n'est pas simple à définir car il y a souvent autant de définitions que de chercheurs, avec un périmètre de la notion assez élastique, comme le souligne Rey (2010). En effet, J-P. Pertelli dénombre au-delà de cent vingt définitions du terme dans la documentation professionnelle d'auteurs qui tentent de délimiter ce champ ou de lui trouver de nouvelles significations (Cuq et Gruca, 2008 : 131), ce qui implique une relative complexité et un certain désordre qui semble induit par cette situation (Martinez, 2012 : 45). De plus, nous l'avons évoqué plus haut, les appellations et les définitions du curriculum sont variables d'une langue, d'une culture à l'autre (Beacco, 2010 : 218). Le concept n'est pas très ancien en France, la plupart des auteurs considèrent que c'est Forquin, qui a été l'un des premiers à introduire le concept de « curriculum ». Au moment où la didactique du FLE s'est constituée à part entière (des années 1950 aux années 1980), les questions d'ordres méthodologique et linguistique prenaient le pas sur celles ayant trait aux programmes d'enseignement, aux certifications, etc., qui étaient reléguées aux « décideurs » (Coste, 2011 : 16). Une difficulté à prendre du recul par rapport à notre culture scolaire et le cloisonnement des disciplines au sein des programmes en seraient la cause pour Forquin (1995 : 47). Tandis que « curriculum » est couramment utilisé chez les anglophones, où le *curriculum studies* constitue une branche majeure des sciences de l'éducation (Forquin, 2008 : 73), en France, il a encore du mal à trouver ses marques et chez beaucoup d'auteurs l'on retrouve le terme de « plan d'études ». Toutefois, Coste (2011 : 16) nous fait remarquer que le mot « curriculum » est désormais intégré et se distingue de celui de « programme ».

Le « curriculum » est populairement connu dans son acception *curriculum vitae*, mais ce n'est pas cette définition qui nous intéresse ici. Ce terme vient du latin, dont le pluriel est « curricula », mais « curriculums » étant également accepté et de plus en plus utilisé, nous adopterons cette orthographe, mis à part pour les citations, dans un souci de fidélité. Étymologiquement, « curriculum » signifie « carrière » ou « course ». Figari (1994 : 93-94) retient ce dernier terme et admet, tout comme Coste (2011 : 16-21), que par cette étymologie, on peut y entendre deux sens, en fonction de la position adoptée :

- - celle des décideurs : au sens du *lieu où l'on court* et donc, *le lieu prévu à cet effet, plus ou moins organisé* (Figari, 1994 : 93-94), comme c'est le cas d'un système d'enseignement/apprentissage. Le curriculum désignerait ainsi les enseignements qui doivent être dispensés ainsi que la manière dont ils doivent l'être. Figari (1994) fait remarquer que de nombreux auteurs francophones suivent cette conception du curriculum : D'Hainaut (1977), G. De Landsheere (1979) ou encore Mialaret (1979)⁴.
- - celle de l'apprenant : il a le sens de la « course » même, qui suggère la progression, l'apprentissage, la course vers les objectifs. Il s'agit de *l'ensemble des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève* (De Landsheere V., 1992 : 89 cité dans Figari, 1994 : 93-94). On retrouve cette interprétation dans le *Dictionnaire de didactique* (Cuq, 2003 : 64-65) où le terme renvoie à la carrière où l'on exerce un cheval, avec ses phases d'apprentissage, d'exercices, d'obstacles et d'évaluation. Pour les auteurs de ce dictionnaire, la notion ne se limite pas à la DDL car elle *affecte toute l'expérience d'apprentissage d'un individu, quel que soit le domaine concerné* (2003 : 64-65). Forquin (1995 : 46) le considère *comme un parcours éducationnel propre à l'apprenant*, qui a été *mis en lumière* par un outil d'auto-évaluation, à présent bien connu : le Portfolio.

Il y a donc un *distinguo* (Martinez : 2011 : 25) entre un curriculum d'enseignement et un curriculum d'apprentissage. De nombreux auteurs (Forquin, Porquier, Coste, etc.) prônent en faveur du curriculum vu du côté de l'apprenant, car si l'on ne s'intéresse qu'aux programmes, on passe à côté des relations entre les différents types de curriculums.

Sur le plan institutionnel, Martinez (2012 : 45) privilégie la définition du curriculum comme *la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage [...]*. *La notion affecte toute l'expérience d'apprentissage d'un individu, quel que soit le domaine concerné, et dépasse, donc, le cadre de la didactique des langues*. On rejoint ainsi le sens induit par l'étymologie, à savoir, tout ce qui concerne le chemin parcouru par l'apprenant pour parvenir à ses objectifs, où d'autres domaines que celui concerné entrent en jeu. Pour Duplessis (2009), le curriculum est nécessairement obligatoire et, par sa réalisation au niveau national, favorise une certaine égalité des chances. Il permet aussi de mettre en place sur le terrain ce qui se décide « plus haut ». On retrouve l'insistance sur l'aspect de rationalisation de l'action, comme chez Martinez : un plan d'études ayant pour vocation de rationaliser un projet global d'enseignement. *Produit d'une politique éducative, il est prescrit par une institution et revêt à ce titre un caractère*

d'obligation [...] il offre à chaque citoyen une même chance de réussite en instituant sur le territoire des conditions égales de formation. Il se concrétise sous la forme de textes réglementaires (lois, arrêtés, circulaires et notes) à valeur contraignante, mais qui servent de références aux enseignants et de repères aux parents. Le curriculum concrétise un discours institutionnel dans ses différentes applications, projetant sur le terrain des finalités éducatives ainsi qu'un cadre précis d'organisation. Beacco (2010 : 37-38), quant à lui, définit le curriculum comme une répartition linéaire ou dans la durée des apprentissages des objectifs, qui peuvent comporter la détermination de stades d'appropriation ou niveaux de maîtrise attendus. Ces contenus sont souvent répartis en années, phases, cycles d'enseignement, niveaux ou stades. Il met ainsi l'accent sur la durée que doit couvrir le curriculum, il s'agit d'opérer sur le long terme. Enfin, dans le CECR, qui a notamment permis une certaine harmonisation des curriculums avec le Portfolio au sein de l'Union Européenne, mais aussi dans le monde, on trouve un chapitre (CECR, 2001 : 129-134) consacré à la démarche curriculaire. Le curriculum y est défini, en terme générique⁵ comme *le parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles, sous le contrôle ou non d'une institution [...] un curriculum ne s'achève pas avec la scolarité mais se poursuit, en quelque sorte, et comme l'apprentissage, tout au long de la vie* (CECR, 2001 : 132). On voit donc ici qu'il ne se limite pas au cadre scolaire mais que l'apprenant construit son expérience bien au-delà. Dans ce chapitre, le CECR propose différents types de scénarios curriculaires afin de mieux comprendre l'enjeu et la place du curriculum. Comme le précise Coste (1995 cité dans Martinez, 2011 : 26) : *c'est la multiplicité et l'imprévisibilité des itinéraires acquisitionnels, en dehors des sentiers battus, qui amènent désormais la didactique à parler, non plus de «parcours» définis, mais de «scénarios curriculaires»,* la notion ayant évoluée avec les besoins de la société.

Différents auteurs nous donnent des indications sur les contenus des curriculums. Quel que soit le moment ou le pays où auront lieu les recherches, *les éléments essentiels resteront les mêmes : analyse des besoins, identification des objectifs, cadre théorique, élaboration des moyens, activités d'apprentissage, mode et environnement d'apprentissage et évaluation* (Nunan, 1988 cité dans Martinez, 2011 : 26). Pour Duplessis (2009), il a pour but de répondre à des questions de :

Axologie : à quelles fins ? Selon quelles valeurs ?

Didactisation : quels contenus cognitifs ? Quelle progressivité ?

Opérationnalité : quels objectifs ?

Méthodologie : comment ? Quelles méthodes ?

Temporalité : quand ? Dans quel ordre ? Selon quelles progressions ?

Responsabilité : qui ?

Le curriculum est constitué des finalités de l'action et des contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) situés, contextualisés, organisés en une progression; de l'inventaire des acquisitions de base minimales attendues (ce qu'on appelle, en anglais, *core curriculum*); des méthodes de gestion de l'action de formation et de l'évaluation des acquis de l'apprenant et de l'action elle-même (Martinez, 2011 : 277-278).

Selon Raynal et Rieunier (2010 : 163-164), il s'agit d'un énoncé d'intention de formation comprenant : le public visé, les finalités, les objectifs, les contenus, la description du système d'évaluation, la planification des activités, les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation. Ils distinguent d'ailleurs quatre orientations possibles dans la rédaction du curriculum : priorité aux disciplines, aux savoirs ; à l'élève (ses intérêts et son développement) ; à la société; à l'efficacité de la formation.

Typologie

Au vu des écarts observés entre ce qui est prescrit par les institutions et ce qui se passe réellement au sein d'une classe, une distinction entre différentes formes de curriculum a été opérée. Celle-ci fait partie des avancées les plus importantes en ce qui concerne les recherches. Perrenoud (1993 : 61-76) est l'un des auteurs chez qui l'on retrouve ce thème de façon récurrente. On distingue ainsi trois formes de curriculums, que l'on retrouve chez la plupart des auteurs :

1) Le « curriculum formel » ou « curriculum prescrit » : parcours prévu par les textes officiels, *les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires, et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique.*

2) Le « curriculum réel » ou « curriculum réalisé » : dans les faits, ce qui est écrit peut être réalisé de manière différente, en fonction de l'interprétation des enseignants et du contexte dans lequel ils exercent. L'auteur relève quelques facteurs qui font que le programme ne peut être appliqué tel quel dans la classe (adaptation du programme par l'enseignant au contexte, au public; utilisation d'un manuel qui sert lui-même de programme, etc.). C'est l'évaluation qui permet de voir ce qui a été appris.

3) Le « curriculum caché » : il représente tout ce que l'apprenant assimile réellement en situation d'apprentissage. Le terme est né de la NSE aux États-Unis

dans les années 1970. Il s'agit de l'expérience que l'apprenant acquiert mais que l'on ne peut pas mesurer ou observer, car *ce n'est pas un accès direct à l'expérience, [il] est définitivement hors d'atteinte* (Perrenoud, 1993 : 61-76).

Au final, pour reprendre les mots de Coste (2011 : 17), le curriculum est *l'affaire de tous* puisqu'il concerne tous les contextes et acteurs des différents niveaux.

3. Le programme

Le terme, du grec *programma*, revêt différentes significations. *Le Petit Robert* lui donne le sens de « ordre du jour » et classe les définitions actuelles en trois grands axes. L'un renvoyant à « ce que l'on va faire » comme lors d'un programme de spectacle ou, en éducation, à *l'ensemble des connaissances, des matières qui sont enseignées dans un cycle d'études ou qui forment les sujets (d'un examen, d'un concours)*. On retrouve la signification du programme scolaire. Un autre axe nous oriente vers un « ensemble d'actions ». Entre autres, cela peut avoir trait aux programmes dans le sens de « projet », comme les « programmes de réforme ». Le dernier axe est celui se rattachant à un « ensemble d'opérations » qui a surtout trait au domaine informatique et ne nous concerne donc pas. En matière d'éducation, Martinez (2011 : 279) souligne la polysémie du terme « programme » contenue dans l'étymologie qui, pour lui, évoque quatre idées :

- 1) Annoncer ce que l'on veut faire.
- 2) Énoncer les caractéristiques fonctionnelles de l'architecture éducative choisie.
- 3) Annoncer une thématique pour le travail en classe.
- 4) Fournir la liste ordonnée des tâches et des instructions à suivre. Le *Dictionnaire de didactique* (Cuq, 2003 : 203), quant à lui, donne au terme grec le sens de « écrit à l'avance », ce qui rejoindrait tout à fait le sens donné dans le domaine éducatif.

Les programmes sont divers et variés. Il est donc difficile de les caractériser. Comme le soulignent Champy et Étévé (2005), ils n'ont ni forme ni contenu particulier. Pour les auteurs, la seule chose qui les définit réellement est leur caractère officiel et ils nous proposent deux définitions tirées des lois. Voyons donc comment la loi définit les programmes :

Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements et prennent en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève (Article 5 de la loi d'orientation du 10/07/1989).

Le programme est un texte réglementaire publié au B.O. : c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder dans chaque discipline, à chaque niveau, le « contrat d'enseignement », c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité (Charte des programmes publiés dans le B.O. n° 8 de février 1992).

On voit là l'importance des programmes dans le fonctionnement éducatif français et surtout, son ancrage dans notre culture éducative. Dans un pays où le système éducatif est centralisé, comme la France, les programmes sont régis par des textes officiels qui assurent la cohérence nationale des contenus et des méthodes (Cuq et Gruca, 2008 : 129). Cuq (2003 : 203) voit le programme comme *une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé*. On retrouve ici l'idée de prévision, à laquelle s'ajoute le terme « finalisé », on comprend que le programme est un produit fini, et non un processus, comme l'est le curriculum.

Pour Raynal et Rieunier (2010 : 542), *un programme est une liste de contenus à enseigner*. Il est accompagné, en général, d'instructions sur la méthodologie à aborder et les manières d'aborder les contenus. Pour les auteurs, les programmes ont leurs qualités et leurs défauts, en partie dus au fait qu'ils ont une entrée par les contenus. Ils sont *indiscutablement clairs pour l'enseignant, il sait parfaitement ce qu'il doit enseigner, et si l'enseignant est expérimenté, il sait également à quel niveau de complexité situer ses interventions*. En revanche, *s'il enseigne ces contenus allant du plus simple au plus complexe, sans les mettre en situation, ses apprenants ne deviendront jamais des experts*. Ainsi, si l'on ne se limite qu'au programme, il devient difficile de définir les relations existantes entre le réel, l'explicite et le caché, comme nous l'avons souligné dans la partie sur le curriculum, d'où le besoin de se tourner vers ce dernier. Le terme de « curriculum », nous l'avons dit, substitue peu à peu celui de « programme » car, depuis les années 1990, on privilégie l'entrée par compétences, que ce soit en DDL ou dans l'enseignement en général (cf. Éducation nationale).

Beaucoup d'auteurs sont d'accord pour dire que le programme fait partie du curriculum (tout comme le référentiel). Pour Martinez (2011 : 278-279), le programme est *le résultat de décisions qui ont présidées à l'élaboration du curriculum, un projet général de formation et, plus modestement, un auxiliaire pédagogique visualisable*. Et d'ajouter que *c'est justement ce caractère figé qui appelle à un élargissement conceptuel en direction du curriculum* (2011 : 180). Les programmes scolaires ont un caractère uniforme pour tous les élèves du pays, ce qui est presque une exception. Notons que les auteurs donnent l'exemple de l'Angleterre où les programmes sont définis au niveau local, et non national. On comprend pourquoi Coste (2011 : 17) stipule que *les programmes sont du ressort des décideurs*.

Typologie

Il existe différents types de programmes mais les exemples sont nombreux et variés. Pour cela, nous ne nous attarderons pas ici à proposer une typologie. Le « programme scolaire » est certainement celui qui nous est le plus familier puisqu'il nous renvoie, en général, aux programmes de l'Éducation nationale. Pour cette dernière, les programmes d'enseignement « à la française » sont :

- *des documents relativement autonomes, rédigés par discipline, par année d'études,*
- *parfois sans référence à des finalités éducatives générales dont ils dépendraient hiérarchiquement,*
- *souvent plus tournés vers un idéal d'enseignement que vers une effectivité d'apprentissages,*
- *se prononçant peu sur l'outillage matériel nécessaire, les questions d'évaluation ou le niveau d'atteinte attendu des élèves (2010).*

Le domaine du Français Langue Étrangère, quant à lui, n'est que peu touché par ce type de programmes officiels. En effet, comme le font remarquer Cuq et Gruca (2008 : 129-130), (en faisant référence aux enfants nouvellement arrivés en France), l'État s'en remet au BELC ou au CIEP pour ce qui est de la méthodologie employée (propre au FLE donc), ainsi que dans le choix et les qualifications des enseignants. On notera que l'on peut également parler de « programme de formation », « programme de contenus », « programme linguistique », etc., d'où certaines confusions entre référentiels et programmes.

Conclusion

Nous avons pu constater que certaines des définitions se recoupent ou sont similaires entre les différents termes, ce qui ne facilite pas l'identification d'un document déjà existant pour quelqu'un qui n'a pas l'habitude de manipuler ces concepts. D'autre part, les définitions données par les auteurs ne vont pas toujours dans le même sens, voire, à l'opposé concernant certains aspects des concepts, créant ainsi une certaine confusion. Nous retiendrons tout de même que le référentiel et le programme font partie du curriculum, concept qui se généralise et qui prend en compte tous les aspects des apprentissages, à différents niveaux. Pour notre part, ce travail nous a éclairés quant à notre outil. Nous espérons qu'il en fera de même pour les lecteurs. Au cours de nos recherches, nous avons notamment consulté deux tableaux qui proposent une synthèse des similitudes et des différences entre les termes abordés : l'un entre référentiel et curriculum, réalisé par Duplessis (2009), et l'autre entre curriculum programme, basé sur les

travaux de P. Astolfi⁷. Nous nous proposons de faire un tableau tout à fait personnel et non-exhaustif, inspiré de ces auteurs, pour conclure cet article :

<i>Référentiel</i>	<i>Curriculum</i>	<i>Programme</i>
Guide	« plan d'études »	Programmation à l'avance
L'enseignant est libre	L'enseignant est plus libre	Exécute ce qui s'est décidé « plus haut »
Pas ou peu prescriptif	Prescriptif	Prescriptif
Finalité fonctionnelle, professionnelle, sociale	Finalité éducative	Finalité éducative
Entrée par capacités ou compétences, sous forme de liste	Liberté pour les entrées par les objectifs, par les contenus, par une méthodologie	Entrée par les contenus
Progression ou non	Progression mais parcours non fléché, possibilité de retour sur les apprentissages	Progression linéaire, contenus hiérarchisés
Court terme (spécifique à une formation)	Long terme (répartition sur plusieurs années)	Moyen ou long terme (sur une année en général)

Bibliographie

Balas, S. 2011. « Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence ». Thèse de doctorat. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690> [consulté le 04/06/2016].

Beacco, J-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Champy, P., Étévé, C. 2005. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*, Paris : Éditions Didier.

Coste, D. 2011. « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation pluri-lingue et interculturelle ». *Le français dans le monde, Recherche et Application* n° 49, p. 16-21.

Cros, F., Raisy, C. 2010. « Référentiel ». *Recherche et formation* n°64, p. 105-116.

[En ligne] : <http://rechercheformation.revues.org/215> [consulté le 03/01/2016].

Cuq, J-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.

Cuq, J-P., Gruca, I. 2008 (nouvelle édition). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.

Depover, C., Noël, B. 2005. *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.

Duplessis, P. 2006. « Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner ». In : *FABDEN* : Nathan, p. 89-98.

[En ligne] : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/un-referentiel-pourformer-un-curriculum-pour-enseigner> [consulté le 20/06/2016].

Duplessis, P. 2009. « Distinction entre référentiel de compétences et curriculum ». *Les Trois couronnes*. [En ligne] : <http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/distinction-entre-referentiel-decompetences-et-curriculum> [consulté le 11/01/2016].

Figari, G. 1994. *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Forquin, J-C. 1995. « Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche ». *Étude de Linguistique Appliquée* n° 98, p. 44-55.

Forquin, J-C. 2008. *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Huver, E., Springer, C. 2011. *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Éditions Didier.

Le Petit Robert, Édition numérique, 2016.

Leclerq, V., Vicher, A. 2012. « Étude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base ». *Lidil* n° 45, p. 93-105. [En ligne] : <http://lidil.revues.org/3196>, [consulté le 09/01/2016].

Li Keyong et al. (coord.) 2012. *Curriculum et évaluation. Synergies Chine*, n° 7, Revue du Gerflint.

[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine7/Chine7.html> [consulté le 27/06/2016].

Martinez, P. 2011. « Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historisation des approches ». *Recherche et Application* n° 49, p. 23-35.

Martinez, P. 2012. « Recherches curriculaires : retour vers le futur ». *Synergies Chine* n° 7, p. 43-56. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine7/martinez.pdf> [consulté le 27/12/2016].

Ministère de l'Éducation nationale. 2010. « Les programmes d'enseignement et leur élaboration : éléments de comparaison internationale ». Disponible sur :

http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_les_programmes1.pdf [consulté le 11/01/16].

Olleik, Z. 2010. « Démarche curriculaire : élaboration de référentiel FLE/FOS ». In Formation de formateurs, Université de Damas et Université d'Alep, 6-8 et 11-13 avril 2010, Damas et Alep (Syrie), [non publié]. [En ligne] :

http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/381/1/Olleik_Elaboration_de_referentiels_FLE_FOS.pdf (consulté le 25/01/2015).

Organisation Internationale de la Francophonie. « Conception et réalisation d'un référentiel de formation ». [En ligne] : http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3_final_SB.pdf [consulté le 10/01/2016].

Perrenoud, P. 1993. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF. [En ligne] :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html [consulté le 01/06/2016].

Raynal, F., Rieunier, A. 2014. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Rey, O. 2010. « Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? ». *Dossier d'actualité de la VST* n° 53, avril 2010. [En ligne] : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/53-avril-2010-integrale.pdf> [consulté le 28/12/2014].

Rieunier, A. 2014. *Concevoir un projet de formation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Sitographie

Site du label *Qualité FLE* : <http://www.qualitefle.fr/> [consulté le 28/06/2016].

Notes

1. Disponible sur le site du label Qualité FLE

2. Glossaire disponible sur : http://www.qualitefle.fr/sites/default/files/pdf/glossaire_cil_juillet_2014.pdf [consulté le 09/01/2015].

3. Terme employé par S. Balas (2011)

4. On se rapportera à l'ouvrage de Forquin (2008) pour les définitions données par ces auteurs.

5. Comme le disent les auteurs : « On retient ici *curriculum* comme une notion générique. Les termes utilisés pour désigner différents types de documents curriculaires - notamment syllabus, plan d'études ou programme - sont flous et divergent de langue en langue, voire de pays en pays » (Beacco J-C., Byram M., Cavalli M. et al. (2010 : 13).

6. « Programme » in *Le Petit Robert*, édition numérique 2016 [en ligne].

7. IUFM, Université de Strasbourg « Programme/curriculum ». [En ligne] : http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/exercice_du_metier_d_enseignant/2nddegre/metier_d_enseignant_2nd_degre/astolfi/page_procur.htm [consulté le 01/06/16].



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Favoriser l'expression orale en classe de Français Langue Étrangère : des modalités aux activités¹

Anne-Lyse Dubois

Alliance Française Paris Île de France

adubois@alliancefr.org

Reçu le 10-05-2017 / Évalué le 18-07-2017 / Accepté le 30-11-2017

Résumé

Cet article fait suite à une journée pédagogique sur la méthodologie de l'oral en français langue étrangère, organisée par les Éditions Hachette FLE à l'Alliance Française Paris Île-de-France. L'auteur, enseignante de français langue étrangère, formatrice à l'Alliance française Paris Île-de-France et conceptrice de méthodes de français propose une réflexion ainsi que des pistes de travail aux enseignants désireux de développer l'expression orale de leurs apprenants. Dans un premier temps, les lecteurs sont amenés à s'interroger sur la place de l'oral dans les cours et à réfléchir aux situations de communication authentiques en classe. Cette réflexion porte ensuite sur une analyse de tâches et d'activités afin que les enseignants prennent conscience de l'importance des paramètres à considérer lors de la conception de tâches pour susciter la prise de parole. Un accent particulier est mis sur l'identification de la finalité des tâches, les modalités de travail, la formulation des consignes et le mode de traitement des productions des apprenants. La dernière partie présente une typologie d'activités permettant de faciliter et d'améliorer l'expression orale.

Mots-clés : français langue étrangère, expression orale, activités, tâches, consignes, situations authentiques, modalités

Favoring Oral Expression in French as a Foreign Language Classes: the Ways and Means of Leading Activities

Abstract

This article follows a pedagogical day on the methodology of developing speaking skills in French as a foreign language (FFL), organized by the publisher Hachette FLE at Alliance Française Paris Ile-de-France. The author, who is both a French as a Foreign Language teacher and a teacher trainer at the Alliance Française Paris Ile-de-France, as well as an author of books for learning French, offers reflections and work options for teachers who want to develop the oral expression of their learners. First, readers are led to consider the place of speaking in their French courses and to think about the use of authentic situations of communication in class. This reflection then focuses on an analysis of tasks and activities proposed in FFL textbooks, so that teachers become aware of the importance of the parameters to be considered when designing tasks to stimulate speech. Particular emphasis is placed on identifying the purpose of the

tasks, the working methods, the formulation of instructions and the way in which the learners produce their work. The last part presents a typology of activities that facilitate and improve oral expression.

Keywords: French as a Foreign Language, oral expression, speaking activities, tasks, instructions, authentic situations, working modalities

Introduction

La langue est le moyen de communication par excellence permettant aux individus d'entrer en contact, d'échanger, d'agir avec et pour les autres. Ainsi, la finalité du cours de langue consiste à outiller les apprenants dans un système qu'ils cherchent à acquérir en vue d'étendre leurs perspectives d'action dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel.

Un cours de langue relève du domaine éducationnel. C'est un lieu d'interactions sociales au même titre qu'un cadre social ordinaire. En effet, la classe répond à des règles connues et acceptées par l'ensemble des participants et les échanges qui s'y déroulent relèvent de situations de communication qui leur donnent du sens.

Ainsi, pour être efficaces, les professeurs se doivent de créer des situations d'enseignement/apprentissage favorisant les interactions tout en proposant des séquences pédagogiques avec des activités variées pour stimuler l'apprentissage, favoriser la motivation et développer l'autonomie de l'apprenant.

Cela passe par trois conditions :

1. Communiquer dans la classe ;
2. Faire réaliser des tâches ;
3. Varier les activités.

Nous allons développer ces trois points dans la suite de l'exposé.

1. Communiquer dans la classe

Quel est le point commun entre un cours de géographie en français et un cours de français ? Cette interrogation semble loin des préoccupations d'un enseignant en FLE. Pourtant, elle permet de comprendre que dans les deux contextes, c'est la langue française qui est le moyen pour apprendre / enseigner et le vecteur de communication mais en classe de FLE, le français est à la fois le moyen et l'objet de l'enseignement / apprentissage mais également le vecteur de communication entre les différents protagonistes (enseignant, apprenants et parfois administration de l'école de langue). La langue française est ainsi utilisée de manière authentique dans les situations répertoriées dans la carte mentale suivante :

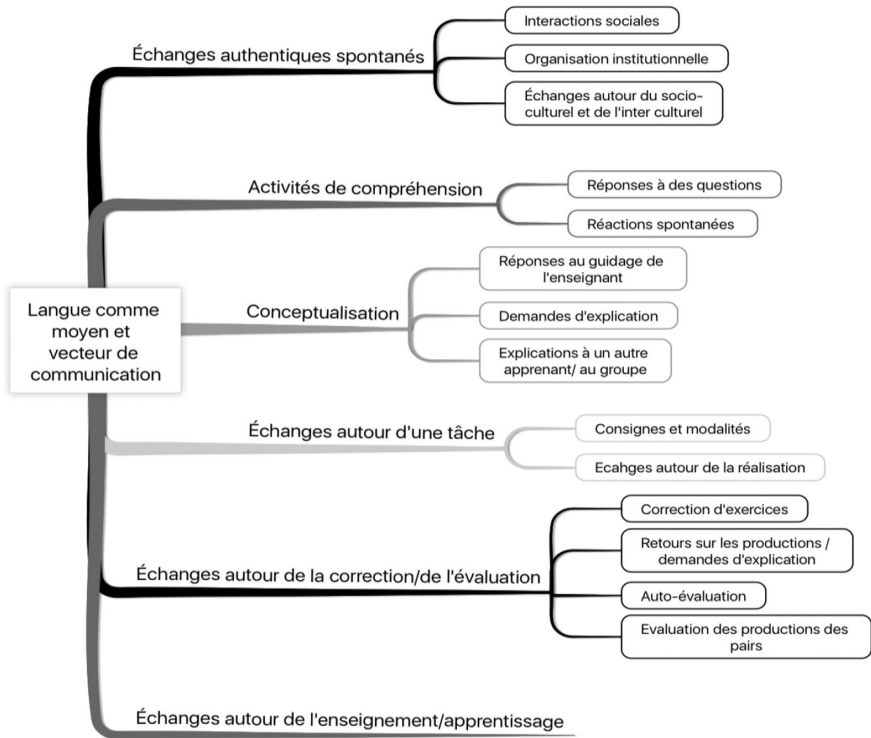


Figure 1. Situations authentiques d'utilisation de la langue

Favoriser les échanges en français dans ces moments de classe constitue déjà une manière en soi de développer les compétences à l'oral. L'enseignant se doit alors de provoquer ce type d'interactions et d'éviter autant que faire se peut le recours à la langue des apprenants pour les habituer à se débrouiller dans ces situations authentiques semblables à celles qu'ils rencontreront hors de la classe notamment dans leur vie professionnelle.

2. Faire réaliser des tâches

Entraîner les apprenants à se débrouiller dans des situations qui nécessiteront qu'ils parlent français suppose qu'on leur propose des tâches similaires en classe. Deux alternatives sont possibles, soit ces tâches interviennent suite à une activité de compréhension et l'acquisition de savoirs et savoir-faire nouveaux, soit elles sont le support des nouvelles acquisitions. Dans ce deuxième cas de figure, c'est en les réalisant que les apprenants vont acquérir de nouvelles compétences. Quoi qu'il en soit, l'enseignant devra être particulièrement rigoureux dans l'identification

des modalités de travail et la formulation des consignes. Avoir une idée claire de l'objectif visé est une chose ; trouver la mise en mots juste pour permettre aux apprenants d'y parvenir est une autre problématique. Tout enseignant, même confirmé, s'est trouvé confronté à cette question !

A. Réflexions sur les activités / tâches²

Le questionnaire réflexif ci-dessous permet de prendre conscience de la diversité des aspects à considérer dans la conception de tâches ou activités de production orale pour la classe. Cela permet également d'identifier le type d'informations nécessaires à l'élaboration des consignes afin que les apprenants produisent bien ce qui est attendu.

1. Quelle est la tâche demandée et qu'elle en est la finalité ? Cette finalité est-elle indiquée ou suggérée ?
2. Quel type d'activité langagière est mis en oeuvre dans la tâche ? Production orale en continu ? En interaction ? La production orale est-elle associée à une autre / d'autres activités langagières (Lire? Écouter ? Écrire ?) ?
3. De quel domaine relève la tâche ? Personnel / public / éducationnel / professionnel ?
4. S'agit-il d'une production individuelle, en binôme ou en groupe ?
5. Fait-elle intervenir des personnes autres que les autres apprenants du groupe ?
6. S'agit-il d'une production en face à face ?
7. La tâche s'inscrit-elle dans un contexte ? Si oui, le contexte est-il fictif ou authentique ?
8. Si le contexte est fictif, s'agit-il d'une situation probable ? possible ? improbable ?
9. L'apprenant est-il lui-même ou endosse-t-il un rôle ?
10. Y a-t-il un support pour l'expression ?
11. Y a-t-il une aide ou des indications pour guider l'expression ?
12. Propose-t-on une étape de préparation à la prise de parole ?
13. La tâche nécessite-t-elle l'utilisation d'un outil / matériel particulier ?
14. La production nécessite-t-elle des compétences autres que langagières ? (Par exemple des compétences en informatique ou un savoir-être particulier)
15. La tâche nécessite-t-elle des modalités spécifiques ou un aménagement de l'espace ?
16. Comment pourrait-on évaluer la réussite de l'activité/tâche ?

Nous vous invitons à examiner par le biais de tout ou partie du questionnaire ci-dessus des activités/tâches que vous trouvez dans les manuels de FLE à votre disposition³.

A l'issue de cette réflexion, il apparaît clairement que l'ensemble de ces activités/tâches ne sont pas équivalentes. Celles qui visent l'expression orale des apprenants mobilisent des compétences différenciées et un investissement individuel variable. Par ailleurs, il ressort une diversité dans la précision des consignes. Plus une consigne est claire et complète, plus la tâche demandée est facilitée et prend sens pour les apprenants.

B. Éléments en production orale

Préparer des activités / tâches pertinentes qui visent la production orale des apprenants demande du temps et de la réflexion. A première vue, l'enseignant dispose d'un nombre de ressources quasiment illimité parmi lesquelles il lui faut opérer un choix. La figure ci-dessous propose une synthèse des éléments à prendre en compte pour l'élaboration d'activités / tâches de production orale.

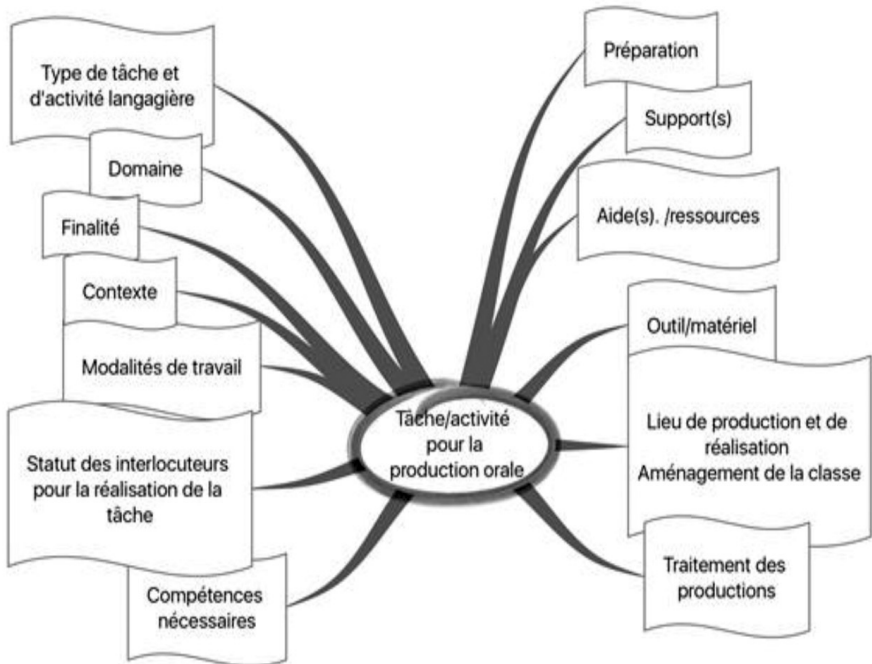


Figure 2. Éléments à prendre en compte pour la production orale

Une interrogation sur l'ensemble des éléments servira à mieux cerner les étapes du déroulement et à mettre en place une démarche raisonnée. Ainsi, les échanges se trouveront enrichis et facilités par un investissement optimal des apprenants.

C. Interrogations sur la conception des outils pour la classe

Voici quelques recommandations à l'attention des concepteurs de tâches pour favoriser au mieux le développement de l'expression orale des apprenants de FLE. La liste suivante n'est ni prescriptive, ni exhaustive...

- a. Varier les types de productions : discussion, entretien, interview, témoignage, conversation, exposé, présentation, débat, demande d'information, réunion, expression d'un avis, discours, conversation téléphonique, explications, sondage, échanges informels ou formels, *etc.* et varier les domaines (public, privé, éducationnel, professionnel). Plus les productions seront variées, plus la classe sera dynamique.
- b. Préciser la finalité de ce qui est demandé (on parle pour quoi faire ?). Ne pas se contenter de faire parler juste pour faire parler. Les échanges sont cadrés et se rapprochent de la vie réelle.
- c. Trouver des modalités en adéquation avec ce qui est demandé en essayant de se rapprocher le plus des situations authentiques. Exemple : enregistrer un journal radio et le faire écouter aux autres ensuite et non pas demander aux apprenants de dire/lire leur journal devant le groupe. La créativité des apprenants sera stimulée.
- d. Alternier les types d'activités langagières : parler en continu, parler en interaction. La situation d'échange en face à face génère un feed-back immédiat qui peut favoriser l'expression.
- e. Contextualiser les productions orales demandées et se rappeler que plus le contexte est authentique et proche de ce que les apprenants peuvent rencontrer, plus il sera facile pour eux de s'impliquer. Dès lors qu'ils se sentent concernés, la prise de parole en classe se trouve facilitée.
- f. Penser à des supports pour aider à la production (textes, photos, dessins, *etc.*). Un support visuel favorise la créativité et stimule la mémorisation.
- g. Soigner la formulation des consignes. Donner des détails utiles pour la production mais ne pas « mâcher le travail ». Éviter les amorces ou indicateurs qui obligent à produire certains types de phrases. Cela relève plutôt de l'exercice que de la production. La consigne est liée à l'objectif visé.
- h. S'il y a un temps de préparation, ne pas faire écrire les phrases à dire mais plutôt faire réfléchir aux manières de dire ou au contenu de ce qu'on va dire. Lors d'un jeu de rôle, faire préparer ensemble ceux qui vont jouer le même rôle pour favoriser de vraies interactions lors de la réalisation du jeu de rôle.

Les phrases écrites parasitent la fluidité et la spontanéité du discours oral sans améliorer la performance.

- i. Varier les lieux de production (dans la classe, dans un autre lieu de l'école, à l'extérieur de l'école) et utiliser le téléphone par exemple pour faire produire. L'effet de surprise entretient la motivation.
- j. Les productions doivent, dans la mesure du possible, être « traitées ». Faire réagir ceux qui ont écouté par exemple. La réaction des pairs est stimulante pour les apprenants.
- k. Ne pas se focaliser uniquement sur les erreurs à corriger. Penser d'abord à faire évaluer la réussite ou non de la production en fonction de la finalité visée. Une centration excessive sur les erreurs grammaticales, lexicales ou relevant de la phonétique est préjudiciable pour l'expression orale.
- l. Utiliser des outils comme le téléphone portable (smartphone). En effet, cet outil faisant désormais partie du quotidien des apprenants permet de rendre la communication plus authentique et d'envisager des modalités de travail plus économiques et dynamiques. On peut ainsi demander aux apprenants de se parler réellement au téléphone, d'utiliser l'enregistreur pour simuler des messages laissés sur un répondeur ou simuler un extrait radio, interviewer quelqu'un dans ou hors de la classe. Les apprenants peuvent également faire des reportages ou se filmer grâce à un smartphone. Les productions obtenues peuvent être partagées, réécoutées à l'envie et être l'objet de corrections ou d'un retour sur des faits de langue à travailler.

Les possibilités sont multiples et plaisent aux apprenants qui se trouvent alors davantage stimulés et actifs dans leur apprentissage.

3. Varier les activités

Toute occasion de parler est bonne pour le développement linguistique de l'apprenant. La réalisation de tâches permet la mobilisation concrète des acquis et l'enrichissement des compétences communicatives langagières. Cependant, il existe d'autres moyens de développer les capacités d'expression.

A. Activités théâtrales et artistiques

Prendre la parole, surtout en langue étrangère, constitue une épreuve, voire un blocage, pour certains apprenants. La pratique théâtrale a une fonction libératoire et peut entrer dans la classe de FLE dès les petits niveaux, tout est question de choix dans les textes. L'apprenant n'a pas à tout comprendre. Le théâtre évite

aussi d'être soi-même, « Je joue le rôle de... ». L'enseignant choisit les textes (littéraires ou pas), les activités, les objectifs et le contexte. La concentration se porte sur l'attitude, le geste, les postures, les déplacements mais également sur la prononciation et l'articulation. Par le théâtre, l'apprenant se familiarise avec la langue cible en appliquant l'écoute et la production orale en simultanéité. Par ailleurs, il mémorise des répliques et des structures qu'il pourra réutiliser.

Pour cela, il est important que l'enseignant prévoie un corpus d'énoncés avec des jeux de mots, une récurrence de sons, *etc.* et qu'il mette en place des modalités de travail permettant une bonne appropriation des textes. Les scènes dialoguées donnent l'occasion de multiplier la manière de travailler les répliques, on peut d'abord être dos à dos, puis face à face ou alors changer les intonations en fonction de l'humeur et de la personnalité du personnage joué.

Il est également possible de travailler la déclamation de poèmes, rythmés de préférence. A cette occasion, on pourra faire associer les gestes à la parole, les mimes, *etc.* On peut privilégier une production en binôme, la concentration porte alors sur le tour de parole et la gestuelle ce qui associe l'imaginaire et la créativité.

Le chant est aussi un bon moyen de pratiquer l'oral. Mettre en place un karaoké dans la classe, faire du rap ou du slam, c'est autant de possibilités de jouer avec la langue française.

B. Activités ludiques

Le jeu permet de laisser les apprenants s'exprimer dans une situation authentique. Dans ce contexte de loisirs récréatifs, ils échangent, élaborent des stratégies, négocient, marquent des points, établissent un score, perdent ou gagnent et expriment leur joie, leur déception ou leur désaccord face à un tricheur !

Une multitude de jeux du commerce qui ne sont pas à proprement parler des jeux de lettres sont utilisables en classe. Un exemple proposé lors de l'atelier peut être découvert sur le site « les experts du FLE⁴ »

C. Projets

La pédagogie de projets est un sujet à part entière et ne constitue pas l'objet de cet article. Cependant, il est intéressant de noter que les projets sont d'excellentes occasions de mettre les apprenants en situation de produire de l'oral et de mobiliser toutes leurs compétences. En effet, grâce à des scénarios comprenant une suite de tâches liées entre elles, ils utilisent le français à la fois pour réaliser les tâches demandées et également pour communiquer autour de la tâche (organisation, partage des travaux, réalisation technique, *etc.*).

Voici 3 exemples :

Pour organiser une fête d'anniversaire, vous allez :

Tâche 1 : Vous réunir pour déterminer l'organisation de la fête et vous répartir les rôles

Tâche 2 : Créer les invitations et / ou appeler vos amis

Tâche 3 : Prévoir le buffet et les activités

Tâche 4 : Préparer un discours pour le moment du gâteau et vous entraîner à le lire à haute voix

Pour réaliser un guide touristique sur votre ville, vous allez :

Tâche 1 : Identifier des sites intéressants

Tâche 2 : Prévoir des circuits et récolter des informations sur les lieux traversés

Tâche 3 : Élaborer un audio-guide du circuit

Pour créer un journal télévisé vous allez :

Étape 1 : Récolter les informations sur des événements importants de la journée

Étape 2 : Trouver / faire des reportages ou récolter des témoignages

Étape 3 : Rédiger le script du présentateur / de la présentatrice

Étape 4 : Filmer le journal

Les projets sont des tâches complexes exigeant du temps et une bonne gestion de la classe. Cela demande également parfois des moyens et des compétences autres que langagières. Toutefois, les enseignants qui ont la possibilité de les mettre en place en retirent une grande satisfaction et leurs apprenants vivent des situations qui ont du sens et qui les plongent dans la « vraie vie ».

Conclusion

L'enseignement de la production orale en classe de FLE ne s'improvise pas. Nous avons mis en évidence un certain nombre de paramètres inhérents à la compétence orale visant à faire réfléchir le lecteur sur les modalités, l'importance des consignes de travail et les axes méthodologiques devant amener à mettre en place des démarches motivantes et stimulantes qui permettront un apprentissage efficace dans une ambiance chaleureuse et décontractée. Cette amorce de réflexion est à utiliser comme une base pour approfondir sa pratique enseignante quotidienne, pour diversifier les approches, pour varier les activités/les tâches et pour instaurer un esprit d'émulation au sein de la classe de FLE ce qui permettra des progrès significatifs dans les pratiques de communication chez les apprenants et favorisera leur autonomie pour agir. L'enseignant doit tracer un chemin dans le nombre illimité de situations de communication où il fait des choix pour assister l'apprenant dans

son parcours de formation. Ce guidage laborieux mais passionnant est le fondement du travail de l'enseignant toujours motivé et attentif à son groupe d'apprenants.

Bibliographie

- Berthet, A. et al. 2012. *Alter ego+ A1*. Paris : Hachette.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour les professeurs de FLE*. Paris : Clé International, p. 93-115.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. 2001. Paris : Éditions Didier / Conseil de l'Europe.
- Cormanski, A. 2005. *Techniques dramatiques*. Paris : Hachette.
- Cornaire, C. 2009. *La compréhension orale*. Paris : Clé International.
- Cuq, J-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Paris : Clé International.
- Denyer, M., et al. 2011. *Version originale 3*. Paris : Éditions Maisons des langues.
- Dubois, A-L., Tauzin, B. 2016. *Objectif express B1/B2.1*. Paris : Hachette.
- Le Bougnec, J-T., Lopes, M-J. 2014. *Totem 2*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Rivière, V. 2008. « Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde ». *Le français dans le monde*, n° 44, p. 51-59.
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Éditions Didier.

Notes

1. Cet article a été écrit en collaboration avec Marie-Christine Fougerouse.
2. Pour une définition des termes « activité » et « tâche » reportez-vous au *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, respectivement aux pages 14 et 234.
3. Pour notre part, nous nous sommes intéressées à *Alter ego+ A1*, *Totem A2*, *Objectif express B1/B2.1*, *Version originale 3*.
4. <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/des-jeux-pour-le-fle-duplik> [consulté le 09 mai 2017].



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Le conte, vecteur d'acquisition d'une langue étrangère chez le jeune enfant

Anne Sarda

Colegio Francia, Lycée français de Caracas, Venezuela
anne.sarda@yahoo.fr

Reçu le 27-07-2016 / Évalué le 16-03-2017 / Accepté le 29-10-2017

Résumé

La maternelle en Lycée Français à l'Étranger est une mine d'or pour l'enseignant de français langue étrangère. Le public enfant est riche en énergie et réceptivité. L'enseignant de maternelle, à travers différentes activités, a la lourde tâche de transmettre les savoirs et la langue française à ses petits élèves. Le conte est un de ces innombrables outils qui permettent l'acquisition du langage chez le jeune enfant, tous milieux confondus. Dans le cas des enfants en milieu exolingue, le conte est un atout majeur pour l'enseignant de maternelle qui saura y trouver nombre d'activités permettant l'intégration et l'appropriation de la langue. Langue et langage s'acquièrent ici en même temps, dans la multitude des apprentissages de l'école maternelle dont seul l'enseignant à la clef.

Mots-clés : conte, langage, acquisition, maternelle

Storytelling, a Vehicle for Foreign Language Acquisition in Early Childhood

Abstract

In French schools abroad, pre-school classes are a gold mine for teaching French as a foreign language. Children are full of energy and receptivity. Pre-school teachers have the difficult task of transmitting both knowledge and the French language to their young pupils through different activities. Storytelling is one of the many tools that allow children to acquire a language, regardless of their social status. For children in an exolingual environment, storytelling is a major asset for pre-school teachers who use it to elaborate many activities in order to work on language integration and appropriation. French-speaking and language are acquired simultaneously here, among the multitude of discoveries that pre-school teachers unlock for them.

Keywords : storytelling, French-speaking, language, acquisition, pre-school

Introduction

Les contes font partie intégrante de la croissance des enfants, l'histoire du soir avec papa et maman, le livre qu'on déchire d'abord puis qu'on feuillette à la maison, le livre, le conte font partie du processus d'apprentissage des enfants.

Ils prendront d'abord plaisir à écouter les contes, par la suite ils apprécieront de les lire seuls dans leur chambre, au coin d'une table ou tranquillement installés dans le canapé du salon. A l'école maternelle, le conte est largement utilisé et est en général élément déclencheur d'activités les plus diverses. C'est à partir de lui que l'enseignant pourra travailler les mathématiques, la découverte du monde, les sciences, le langage et même la motricité. Le conte à l'école maternelle est indissociable de la pratique du langage. En effet, les enfants adorent les contes, ils regardent les images avec émotion, ils vivent avec les personnages. Quand le loup apparaît pour souffler sur la maison d'un des «Trois Petits Cochons », il n'est pas rare de voir les enfants souffler aussi ou crier pour marquer leurs émois. Ils rient, ils crient, ils se regardent entre eux. Ces simples interactions liées aux émotions apportent des conditions très positives pour l'apprentissage.

Il semble donc important de s'intéresser d'un peu plus près à cet outil qui, dans les mains d'un professionnel de l'enseignement en maternelle deviendra une mine d'or qui permettra à nos chérubins d'acquérir la langue et le langage de la manière la plus ludique possible.

Lorsque l'on traite d'apprentissage d'une langue étrangère, on parle souvent d'un apprentissage qui intervient après l'acquisition de la lecture. Mais qu'en est-il des enfants avant six ans ? Comment enseigne-t-on à un enfant qui n'a pas encore intégré le système lettrique et qui ne peut donc pas s'appuyer sur un support écrit ?

Nous tenterons donc dans cet article, qui ne se veut pas exhaustif mais plutôt enclin à une ouverture, de nous intéresser d'un peu plus près à ce public si enrichissant et plein d'énergie. Nous aborderons ici les processus d'apprentissage des enfants et nous verrons en quoi l'étude du conte permet à ces derniers d'acquérir à la fois le langage et la langue.

1. Le contexte

1. 1. Le public

Le public qui nous intéresse ici est un public enfant non francophone qui n'aurait pas encore acquis la lecture. On peut trouver ce public dans les écoles maternelles, en petite, moyenne et grande section. Ces enfants ont entre trois et six ans, en général. On trouvera ce public dans les écoles françaises à l'étranger ou encore dans les écoles françaises qui accueillent un public de primo-arrivants.

1. 2. Processus d'acquisition du langage

A cet âge, l'enfant se trouve encore en plein cœur du processus d'acquisition du langage. En effet, si on se base sur les travaux de Philippe Boisseau, ancien instituteur et conférencier, dans son ouvrage *Enseigner la langue orale en maternelle*, les enfants auront acquis en petite section environ 750 mots, en fin de moyenne section environ 1750 mots et plus ou moins 2500 mots en grande section. On voit donc bien que l'apprentissage du langage va crescendo, tout au long de la maternelle.

Il convient ici de rappeler qu'en linguistique, on distingue les notions d'apprentissage et d'acquisition du langage. L'apprentissage du langage consiste en le travail qui est fourni par l'individu tout au long de sa vie pour maîtriser le langage oral, écrit, gestuel. Cet apprentissage, qui se veut d'une démarche consciente et volontaire, commence à la maison avec les parents, puis à la garderie, à l'école, à l'université, dans les échanges au bureau, etc.

Quant à l'acquisition du langage, il s'agit du processus inconscient et involontaire par lequel tout enfant doit passer pour intégrer le langage. Selon certains spécialistes, ce processus commence dès le ventre maternel, notamment à partir du troisième trimestre de grossesse, période pendant laquelle le fœtus commence déjà à entendre. En effet, c'est dès cette étape là de sa vie qu'il commence à reconnaître la prosodie de sa langue maternelle. Des études ont aussi prouvé que l'enfant, dès la naissance préfère sa langue maternelle à une langue étrangère. Entre 1 mois et 8 mois, le bébé apprendra à distinguer les syllabes puis les mots et par la suite la compréhension de certains mots dans leur contexte. L'enfant reconnaît son prénom. C'est entre 10 et 12 mois que peut apparaître le premier mot. A 16 mois, il utilise une cinquantaine de mots. Les spécialistes s'accordent à dire que de 18 mois à 3 ans, on assiste à une véritable explosion du lexique. L'enfant apprend alors plusieurs mots par jour à une vitesse incroyable. Jean-François Simonpoli, docteur en sciences du langage, précise qu'« on considère généralement que le système phonologique est acquis vers l'âge de 5 ans ». (Simonpoli, 1991 : 20) Quant à la partie grammaticale, les enfants ont, vers l'âge de 2 ans, des connaissances grammaticales importantes. On remarque qu'ils commencent à faire des groupes de deux mots, puis de cinq mots¹, etc. Selon Stanislas Dehaene, psychologue cognitif et neuroscientifique, il y aurait une période critique pour la mise en place de la syntaxe entre deux ans et la puberté.

Les enfants de maternelle en contexte de scolarité en français en tant que langue étrangère doivent donc acquérir la langue et le langage en même temps. C'est l'enseignant qui, à travers le programme de l'Éducation Nationale Française,

enrichira du mieux qu'il peut le vocabulaire des enfants. On peut dire que le français en tant que langue, fait partie de tout le processus d'intégration du langage mis en place par l'enseignant. L'enseignant, en favorisant le développement du langage, intégrera l'apprentissage de la langue française, comme faisant partie d'un tout. Le rôle premier de l'enseignant de maternelle étant le développement du langage. On ne voit pas dans les salles de classe de maternelle des lycées français à l'étranger ou des écoles en France des cours de FLE ; l'enseignant doit faire passer le programme tout en intégrant l'apprentissage et l'acquisition de la langue française. L'enseignant devra donc user de toute son ingéniosité pour mettre en place des activités qui permettent cette acquisition de la langue et du langage. Le conte trouve ici tout son intérêt puisqu'il peut être vecteur de multiples activités didactiques. En effet, les conditions plus que favorables apportées par les contes pour enfants, énergie positive, émotions suscitées par les images et les textes, permettent à l'enseignant d'aider les enfants à intégrer un nouveau lexique, une nouvelle structure, de manière plus ludique et divertissante. Ceux-ci, sans s'en rendre compte apprennent. Ils apprennent une langue mais aussi tout ce qui touche à l'apprentissage d'un enfant à l'école.

2. Le conte

2. 1. Définition

Avant de voir plus en profondeur le panel des activités didactiques qui peuvent découler de l'étude du conte en maternelle, nous nous devons d'en faire une courte définition. D'après le Larousse, le conte est un «récit, en général assez court, de faits imaginaires »². Il ne faut néanmoins pas confondre le conte avec d'autres récits tels que les fables, les légendes, les mythes ou encore les épopées.

Même s'il peut faire des emprunts à l'un ou l'autre des styles, le conte n'a, en général, pas de réalité historique (comme les légendes). Le personnage principal a bien souvent un surnom, « le Petit Chaperon Rouge », « le Vilain Petit Canard », « le Petit Poucet », etc. La fable utilise majoritairement des animaux pour faire passer des messages, alors que le conte utilise bien souvent des humains. La morale dans la fable est de plus explicite alors que dans le conte elle est implicite. On pensera par exemple à la morale du *Lièvre et La tortue* qui dit que « Rien ne sert de courir, il faut partir à point » qui est plutôt précise alors que la morale du *Petit Chaperon Rouge* par exemple consistera plus en « il faut toujours écouter sa maman » ou encore « il ne faut pas parler avec des inconnus » mais le message n'est pas dit, il est sous-entendu. Mais encore, le conte est en général intemporel. En effet, il pourrait être transposé à n'importe quelle époque, contrairement aux mythes

ou aux épopées par exemple qui ont des datations plus précises. Pour finir cette courte définition du conte, on peut dire que celui-ci appartient essentiellement au domaine du profane, la religion en général n'y apparaît pas.

Selon Anne Popet et Josépha Herman-Bredel, toutes deux spécialistes de l'enseignement en maternelle, dans *Le conte et l'apprentissage des langues* (Popet, Herman-Bredel, 2004 : 10-12), il existe différentes sortes de conte :

- **les contes merveilleux** : ils ont une structure complexe. Ils traitent de métamorphoses, d'êtres surnaturels ou encore d'objets magiques.
- **les contes d'animaux** : les rôles principaux sont tenus par des animaux.
- **les contes de randonnée** (ou contes énumératifs) : on peut voir des personnages se succéder dans un ordre apparemment fortuit. Ce type de conte permet de travailler la mémoire. En effet, dans ce type de conte, une même phrase est inlassablement répétée. Par exemple : « Le valet appelle le boucher, qui ne veut pas tuer le veau, qui ne veut pas boire la rivière, qui ne veut pas éteindre le feu, qui ne veut pas brûler le bâton, etc. »³
- **les contes étiologiques** (ou contes de pourquoi) : ils donnent une explication sur des phénomènes liés à la nature, en trouvant des explications bien souvent irréelles. Par exemple, « Pourquoi les girafes ont un long cou ? », etc. Ceux-ci permettent à l'enfant de distinguer peu à peu le vrai du faux.
- **les contes facétieux** : ce sont des contes qui font rire.
- **les contes de mensonge** : ces contes décrivent des aventures mensongères, voire impossibles. Par exemple, un lapin tuant un chasseur.
- **les contes de sagesse** : ces derniers ont plutôt une visée d'ouverture à l'autre, il s'agit plus de contes philosophiques.

Nous concluons cette définition en ajoutant que le conte ressort avant tout de la tradition orale. En effet, un conte est « conté ». On écoute un conte, on se laisse transposer dans une autre dimension, une autre époque, on laisse l'imaginaire entrer dans notre conscience. Les contes n'ont été écrits que bien plus tard par des Charles Perrault, les Frères Grimm, Andersen, etc.

2. 2. Les caractéristiques du conte

Les contes commencent en général par une phrase d'accroche du type « Il était une fois... », « Il y avait une fois... », « Il y a bien longtemps... », etc. qui permettent, selon Susy Platiel, une rupture entre le conteur et son récit (Platiel, 1993 : 61). Il s'agit d'un temps « hors-temps » qui plonge l'auditoire dans un espace intemporel où seul le fil de l'histoire compte. Nous pouvons rajouter ici que les contes terminent

bien souvent par « Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants. », « Ils vécurent heureux. », etc. Par ces phrases de fin, on peut en déduire que le conte se termine en général bien.

Claude Brémond, sémiologue français, qui reprend les 31 fonctions du conte de Vladimir Propp, spécifie que le conte se structure autour de cinq axes récurrents : une situation initiale, un élément perturbateur de la situation initiale, une ou des actions, la réparation et la situation finale.

Ainsi, bien souvent, le conte commence par une présentation de la situation et du personnage principal. On voit ensuite apparaître un élément perturbateur qui bouleverse complètement la situation et la stabilité des personnages. Suite à cela, le héros subira plusieurs aventures, épreuves qui lui permettront de résoudre le problème. C'est ici qu'apparaît en général un élément magique pour aider ou défavoriser le héros (la pomme empoisonnée de Blanche-Neige par exemple). Suite à cela, un événement mettra fin à la situation et, finalement, le héros finit toujours par être victorieux et la situation retrouve sa stabilité initiale voire, permet un retournement de situation, le pauvre devient riche par exemple (ex : *le Petit Poucet*).

Les événements du conte, les enchaînements logiques et chronologiques sont très marqués afin d'en faciliter la compréhension et la lecture. Les différentes étapes sont ponctuées de « Un jour, en plein hiver... », « Au bout d'une année... », « Quand la nuit fut complètement tombée... », « Au matin, ... », « Le soir... », « Peu de temps après, ... »⁴, etc.

Dans les contes, on utilise généralement l'imparfait et le passé simple pour relater les faits, ce qui accentue encore l'espace «hors-temps» dont parle Susy Platiel.

2. 3. Les éléments constitutifs du conte

- **Les événements :**

Les événements récurrents du conte, selon Popet et Herman-Bredel, sont « la quête et l'errance, les défis ou les énigmes à résoudre, le manque et l'aventure » (Popet, Herman-Bredel, 2004 : 14). On retrouve aussi bien souvent des situations d'abandon (*Le Petit Poucet*), de dévoration (*Le Petit Chaperon Rouge*, *Pinocchio*, etc.), ou encore d'engloutissement (*La petite Sirène*).

On remarque aussi beaucoup de transgressions des interdits. Les personnages n'écoutent pas les conseils qui leur sont donnés. Les enfants se retrouvent donc en contact avec la notion du bien et du mal.

On observe aussi beaucoup de transformations dans les contes (*La Belle et la Bête*, *La Petite Sirène*). Et, bien souvent, c'est l'amour qui met fin au sortilège.

- **Les personnages :**

Vladimir Propp parle d'« actants » car selon lui, les personnages se révèlent par leurs actions. Les « actants » donc, au sens de Propp, peuvent être de toutes sortes : humains, animaux, végétaux, etc. Ils appartiennent aussi à tous les milieux : riches, pauvres, paysans, commerçants etc. On trouve aussi des personnages surnaturels : génies, elfes, monstres, etc. Ils sont gentils ou méchants, beaux ou laids, riches ou pauvres, etc.

En général ils ont des surnoms, très rarement des prénoms : *Le Petit Chaperon Rouge*, *La Bête*, *Le Chat Botté*, *Blanche Neige*, etc.

Vladimir Propp distingue plusieurs personnages dans les contes traditionnels :

- le héros : c'est le personnage auquel on s'identifie, « Il est gentil, sympathique, jeune et sans défense »⁵. Il résout les problèmes. A la fin du conte, il est récompensé.
- l'adversaire : il s'agit du méchant, celui qui doit être vaincu. Il est très important car c'est lui qui donne le mérite au héros. Plus il est méchant, plus le héros a du mérite.
- le faux héros : c'est le rival du héros. Il essaie de se faire attribuer les mérites.
- le donateur : il s'agit d'une personne ou animal que le héros aide. Celui-ci, pour le remercier, lui offrira son aide en retour avec, bien souvent, un objet magique.
- l'auxiliaire : il s'agit d'un allié du héros, une aide. Il peut s'agir d'une fée, une épée, etc.
- la princesse et son père : c'est l'enjeu de l'histoire. C'est aussi la récompense qui sera obtenue par le héros (l'amour, la richesse, etc.)
- le mandateur : il s'agit du personnage qui envoie le héros dans sa quête, ses aventures.

- **Les objets :**

Ils ont très souvent un rôle magique. Ils sont là pour aider le héros à vaincre l'adversaire et accomplir sa quête. On peut trouver la classique baguette magique qui est l'attribut préféré des fées et des bonnes marraines (*Cendrillon*, *La Belle*

au *Bois Dormant*) ; les bottes de sept lieues qui abolissent le temps et l'espace pour celui qui les porte (*Le Petit Poucet*) ; le miroir qui parle (*Blanche Neige*) ; les pantoufles de verre (*Cendrillon*), le tapis volant (*Aladin*) ; le balai magique des sorcières ; les poudres magiques (*Peter Pan*) ; etc.

- **Les lieux :**

Ils sont bien souvent imprécis de façon à permettre à l'auditoire de s'identifier avec les lieux. En effet, moins ils sont précis, plus il est facile de s'imaginer quelque chose de connu. Les endroits et les époques sont très rarement définis. « Il était une fois... », « Dans une forêt lointaine... », etc. Néanmoins, il y a toujours un lieu de départ, un lieu où se passe l'action et un lieu de fin.

- **Les animaux :**

Ils sont de toutes sortes, réels ou irréels. Ils peuvent être gentils ou méchants. Ils apparaissent dans tous les contes ou presque et sont bien souvent dotés de la parole : une pieuvre est la méchante sorcière dans *La Petite Sirène*, Le loup dans *Les Trois Petits Cochons*, Les trois ours dans *Boucle d'Or*, etc.

2. 4. La symbolique du conte

Le conte n'est pas seulement une histoire fantasque racontée à des enfants, il est chargé d'images, de références qui formeront les enfants. En effet, ces textes sont bien souvent remplis de données culturelles et symboliques. Les contes traditionnels notamment font aussi référence à une époque particulière. Effectivement, nombreux sont ceux qui se terminent par un mariage et beaucoup d'enfants. Ces fins peuvent sembler être de l'ordre du « cliché » de nos jours et même particulièrement machistes. On pense notamment à la « Belle au Bois Dormant » qui se réveillant sous le baiser d'un prince souhaite se marier avec lui dès son réveil et ce sans le connaître. Idem pour « Blanche Neige » qui se mariera avec son prince charmant dès la pomme sortie de sa gorge. Tous les contes fleurissent d'exemples sur cette époque où les femmes ne choisissaient pas leur mari. Le conte *Roule galette* aussi, grand classique lu à l'époque de la Chandeleur et qui met en scène un « Vieux » et une « Vieille ». Le « Vieux » est assis dans un beau fauteuil tandis que la « Vieille » est assise sur une vieille chaise. Le « Vieux » souhaite manger une galette et demande à la « Vieille » de balayer le plancher du grenier pour y recueillir les grains de blé et ensuite préparer la galette. La galette cuite est maintenant trop

chaude pour le «Vieux » qui s'écrie qu'il ne peut la manger : «Elle est trop chaude! crie le vieux. Il faut la mettre à refroidir! » (Caputo, Belves, 1995 : 6). Bref, le rôle de la femme est clairement d'être au service de l'homme et satisfaire ses moindres désirs.

Le conte est ainsi plein d'images qui font référence à plusieurs thèmes. Le *Petit Chaperon Rouge* par exemple renvoie selon Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées*, à la sexualité. Le rouge du chaperon symbolise cette sexualité, le loup correspondrait à l'homme prédateur et le chasseur au gentil. Il s'agit là de deux images de la figure masculine que les jeunes filles doivent apprendre à reconnaître. *Peau D'Âne* de Charles Perrault fait clairement référence à l'inceste, avec le père qui souhaite se marier avec sa fille et la bonne fée qui fait tout pour sauver *Peau d'Âne*.

On le voit donc, tous ces contes chargés d'images servent à la construction de la personnalité des enfants. Ils les aident à percevoir le bien du mal, les interdits ou encore les tabous. Ils correspondent tous à un inconscient collectif, à une volonté de la société ou de la communauté de faire passer des messages.

L'enseignant a quant à lui la lourde tâche de rectifier certains éléments des contes qui peuvent paraître décalés aujourd'hui, notamment sur tout ce qui touche à la vision et à la perception du féminin et de la femme.

3. L'apprentissage d'une langue à travers le conte

3. 1. Le conte, un outil pour la communication

Lire un conte pourrait paraître une activité fortuite, pourquoi pas réalisée en fin de classe pour tranquilliser les enfants avant de rentrer à la maison. Mais, le simple fait d'écouter un conte, raconter un conte, comprendre un conte ou encore débattre autour d'un conte implique un travail de communication de la part de l'élève.

Le simple fait d'écouter un conte pour les enfants demande une attention soutenue de leur part. Et, de par ce travail d'écoute, l'enfant va pouvoir travailler la partie mémoire. En effet, bien souvent, le conte est lu et relu. Ce travail d'écoute implique aussi un respect des règles de vie de la classe. Écouter et être écouté. Attendre que l'enseignant donne la parole, écouter aussi ses camarades. Selon, Pope et Herman-Bredel, « écouter, c'est déjà communiquer, se préparer à parler à son tour » (2004 : 36). Susy Platiel rajoute quant à elle que « avec le développement de la faculté d'écoute, l'enfant découvre aussi que la parole, comme le silence qui lui répond, peuvent être, au même titre que le langage du corps et les messages

que reçoivent ses sens, un lieu privilégié de l'échange. » (1993 : 65). Le travail d'écoute n'est donc pas inutile et profite plutôt à la réflexion, il donne à l'enfant le temps de formuler, de penser sa réponse de la façon la plus juste possible. On voit bien dans les classes que les enfants qui souhaitent répondre tout de suite ne savent en général plus quoi dire quand l'enseignant leur donne la parole. Ils n'ont tout simplement pas pris le temps de réfléchir et de penser leur réponse. Les temps d'écoute, notamment avec les casques prennent ici toute leur importance car ils offrent l'opportunité aux enfants d'écouter tranquillement un conte et ainsi de le traiter et de le conscientiser. Ce travail leur permet de rendre concret, à travers les mots, le langage, une situation qui relève de l'irréel, les contes faisant appel à l'imaginaire.

Le fait de s'exprimer, face à un groupe, permet aussi aux enfants de prendre de l'assurance face à leur parole. C'est ici qu'ils s'entraînent avec leur voix, ils doivent parler fort, de manière intelligible, de façon à être compris par tout le monde. Selon Popet et Herman-Bredel, « l'expression orale, à la différence de l'écrit, ne requiert pas exclusivement des capacités langagières : mimiques, silences, inflexions ont leur valeur » (2004 : 37). On comprend bien ici l'importance du langage corporel. Le rôle de l'enseignant est donc de prime importance dans cette partie car c'est lui qui incitera l'élève à s'exprimer, parler plus fort, reformuler, etc. Les enfants les plus timides auront ici plus de difficultés à s'exprimer car cela leur demande un effort supérieur aux autres. Le travail d'expression orale peut aussi être fait à l'aide de marionnettes qui permettront aux enfants de rentrer dans la peau des personnages et ainsi faciliter leur expression. Ici, ce ne sont pas les enfants qui parlent mais les marionnettes. Les enseignants de maternelle utilisent énormément ce matériel.

On voit bien comment le conte, à travers son travail d'écoute et de réinvestissement du langage, permet aux élèves de maternelle de travailler sur la communication. Pour des enfants de maternelle en lycée français à l'étranger, l'utilisation du conte pour travailler la communication prend encore plus de sens car il permet aux élèves de s'approprier le langage en même temps qu'ils acquièrent les différentes modalités de communication.

3. 2. Le conte, un outil au service du langage d'évocation

L'objectif principal du conte est de permettre aux enfants de réinvestir le langage. Le conte donnera aux enfants la structure et le lexique nécessaires pour leur permettre de les réutiliser à bon escient. En effet, c'est à travers le conte et les répétitions qui en sont faites que l'enfant pourra réutiliser des structures

langagières, dans un premier temps pour s'exprimer sur le conte même et par la suite, pour s'exprimer dans d'autres contextes. L'enseignant se doit de multiplier les contextes. En effet, les enfants ne parlant bien souvent pas français hors contexte scolaire, ceux-ci doivent utiliser le langage français dans un maximum de situations possibles et ce afin de pouvoir les intégrer définitivement.

Le conte permet donc aux enfants d'apprendre à structurer le langage et par là même à le réinvestir. C'est par la répétition, des jeux linguistiques, des activités diverses, que l'enseignant utilisera sans ménagement, que l'enfant intégrera ce nouveau bagage linguistique. C'est en écoutant et répétant plusieurs fois « le loup souffle sur la maison du petit cochon » que l'enfant pourra ensuite dire « le vent souffle » ou « la maison de maman est belle ».

Il faut savoir de plus que les enfants aiment les répétitions, ils ne se lassent pas d'entendre le même conte plusieurs fois. Cela leur apporte d'une certaine façon confiance. En effet, ils n'aiment pas trop l'inconnu ni les changements. La répétition d'un même conte les tranquillise donc et leur permet un apprentissage plus détendu. La répétition favorise de plus les repères linguistiques qui leur permettent une acquisition plus facile des structures langagières et lexicales.

Le conte fait totalement partie du quotidien de l'élève et l'accompagne tout au long de son apprentissage. Mais, ce n'est pas par la seule lecture d'un conte que l'enfant va intégrer un nouveau vocabulaire mais par le travail qui sera fait autour du conte. L'enseignant ne doit jamais perdre de vue l'objectif principal qui est de permettre à l'enfant d'intégrer et réutiliser du vocabulaire et des structures linguistiques d'abord en contexte puis hors contexte. L'apprentissage à travers le conte se fait donc en plusieurs séquences dans lesquelles l'enseignant pourra proposer des activités de mémorisation, classification et réutilisation du vocabulaire et structures langagières.

De plus, on peut ajouter que le conte est littérature et apporte donc à l'enfant des rythmes, une structure du récit. Cet apprentissage se veut plus inductif, les enfants ne se rendent pas compte qu'au fil des études, des écoutes de contes, ils acquièrent des structures propres à l'écrit.

3. 3. Le conte et les interactions langagières

Le conte est générateur d'interactions. Lorsque l'enseignant présente le conte pour la première fois, ou lorsqu'il le réutilise en grand groupe ou en petit groupe, il cherchera à favoriser le plus possible les échanges. En effet, en grand groupe, il questionnera, il interpellera, il fera répéter. En petit groupe, il s'efforcera plus de faire répéter et corriger les erreurs.

Avec le conte, l'enseignant peut demander aux enfants de raconter l'histoire, ils travaillent ainsi tout ce qui est langage d'évocation. Raconter une histoire permet aussi de travailler la chronologie. L'enfant raconte, aidé bien souvent par les images. « *Qu'est-ce qu'il se passe?* » demande l'enseignant. Si l'enfant a des difficultés, l'enseignant l'aide à trouver ses mots. Il doit lui donner confiance. L'enfant questionne aussi, « *C'est quoi la petite graine?* », « *C'est quoi la paille?* », etc. Toutes ces interactions entre l'enseignant et les élèves génèrent une réutilisation du vocabulaire appris par les enfants. Les enseignants pourront aussi faire des rapprochements tout au long de la journée avec les histoires des contes qu'ils racontent. « *Elle a les cheveux blonds, comme Boucle d'Or* », « *Il souffle comme le loup* », « *C'est une petite chaise comme la chaise du petit ours* », etc. On peut donc constater que les réutilisations sont constantes et englobent l'apprentissage des enfants.

L'enseignant utilise aussi très souvent les redondances. Il répète sous une autre forme pour permettre aux élèves de bien comprendre la phrase ou l'expression. Certains mots sont trop difficiles à saisir dans le conte. Par exemple « *la galette se laisse glisser de la fenêtre* ». Cette expression « *se laisser glisser* » est bien trop complexe pour un enfant de Petite Section qui n'a jamais été en contact avec le français. Ce verbe « *glisser* » ne s'utilise pas trop dans le langage quotidien. On préférera donc « *tomber* » en Petite Section, on utilisera « *glisser* » en Moyenne, et on pourra ajouter « *se laisser glisser* » en Grande. L'enseignant est donc en constante adaptation du conte, en fonction du niveau de ses élèves. Les interactions qu'il a avec eux sont pensées pour la meilleure compréhension possible. L'enseignant se met au niveau de ses élèves.

Les interactions langagières sont importantes à cet âge là. Les enfants intègrent très vite le vocabulaire que leur donne l'enseignant de par ces échanges. L'enseignant se doit donc de s'adapter à son public, se mettre à son niveau, mais aussi lui permettre d'intégrer des règles de langage qui lui permettront de devenir de plus en plus autonome.

3. 4. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant, on le voit, a un rôle primordial dans l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. En effet, c'est lui qui, à travers diverses stratégies, guide les élèves vers la maîtrise du langage. L'enseignant de maternelle se doit d'être bienveillant. L'enseignement se veut positiviste c'est à dire qu'il est très important de féliciter l'enfant pour l'inciter, toujours, à s'exprimer sans crainte du jugement. Cela peut sembler évident, néanmoins il est clair que cette attitude bienveillante

est l'une des clefs de la réussite des élèves. Un enseignant qui serait revêche n'inspirerait pas confiance et donc moins à même de stimuler les capacités innées de ses élèves.

Il est aussi important pour l'apprentissage des élèves que l'enseignant apporte à chacun une attention particulière, à travers des encouragements, des félicitations. L'enseignant doit aussi faire répéter le plus possible les mêmes structures langagières aux enfants pour qu'ils puissent les acquérir. Le programme de l'Éducation Nationale de 2008 stipule que « *ces acquisitions décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects* »⁶.

L'enseignant doit aussi avoir un langage correct. Il ne peut se permettre un langage oral trop familier. Il est important d'apporter les bonnes structures aux enfants. Par exemple, si on prend la négation que nous avons tous tendance à couper à l'oral : « Je veux pas partir », « criez pas », etc, il sera important ici de bien utiliser la double négation : « Je ne veux pas partir », « Ne criez pas ». Le programme de l'Éducation Nationale de 2008 ajoute que « c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral »⁷. Ces enfants qui, lorsqu'ils sortent de l'école, ne sont plus ou peu en contact avec la langue française, se doivent d'acquérir au sein de leur classe les structures langagières les plus appropriées à leur bonne évolution future, d'où l'importance primordiale qui est donnée par les enseignants aux pratiques langagières. Ils ont la fonction de faire acquérir aux élèves un langage suffisamment bien ancré qui leur permette d'avancer et prospérer dans un enseignement à la française.

Le rôle de l'enseignant dans l'usage du conte en classe de maternelle consiste dans un premier temps à « conter » le conte. La force de narration de l'enseignant a un impact sur la compréhension de l'élève. Les intonations, le rythme, la diction mais aussi le regard de l'enseignant sont des atouts pour la compréhension des élèves. En effet, nombre d'émotions passent par le regard ou l'attitude corporelle de l'enseignant. Émotions qui sont lues par les enfants au même titre qu'ils écoutent le conte. Il semble donc important que l'enseignant prépare sa lecture pour pouvoir détacher ses yeux du livre. Les images qui accompagnent le conte peuvent servir de support par la suite mais il est important que l'élève apprenne à écouter dans un premier temps. En effet, l'image peut parfois gêner la compréhension. L'écoute permet à l'enfant de développer son imaginaire. L'image pourra venir ensuite, en renfort de l'écoute, pour favoriser l'enrichissement lexical. A travers les images, l'enseignant peut préparer des activités de réutilisation du vocabulaire et des

structures langagières. On ne peut ici que mentionner les formidables ouvrages dirigés par Philippe Boisseau qui a su reproduire avec toute une équipe d'auteurs des contes classiques, *les Oralbums*, pour les enfants de maternelle. Ces contes ont une structure qui suit l'évolution des enfants pendant toutes les sections la maternelle et qui viennent accompagnés de cartes à jouer pour apprendre de nouveaux mots, en lien avec le conte. Ces contes sont une mine d'or pour l'enseignant qui pourra les utiliser, entre autres matériels, pour travailler l'acquisition du langage chez les élèves de maternelle.

L'enseignant doit aussi créer de petits groupes de travail dans lesquels les contes seront repris, réinvestis. Ces petits groupes de langage sont idéaux pour l'appropriation du langage et l'acquisition des structures langagières et de la syntaxe française. C'est lors de ce travail en petit groupe que les interactions entre l'enseignant et l'élève, l'adulte et l'enfant sont les plus intéressantes. Effectivement, l'enseignant pourra ici reprendre l'élève, le faire répéter, le relancer. Selon Philippe Boisseau, qui s'est spécialisé dans le langage oral en maternelle, « seul le groupe de langage permet d'interagir dans les meilleures conditions, avec la disponibilité mentale optimale » (2005 : 27). C'est donc dans ces petits groupes de langage que l'enfant pourra acquérir le plus ces nouvelles structures et, en fonction de la qualité des échanges qu'il y trouvera, pourra ensuite réinvestir ce même langage en grand groupe et par la suite dans des situations hors contexte. La qualité des échanges entre l'enseignant et l'élève est donc primordiale. C'est elle qui donne confiance et assurance.

Pour étudier un conte et en retirer le plus de bénéfiques possible, l'enseignant devra donc mettre en place des groupes de langage afin de favoriser le plus possible les interactions permettant d'augmenter ainsi le vocabulaire des élèves. Néanmoins, le réinvestissement en grand groupe a aussi beaucoup d'importance car c'est par lui qu'en général on débute le conte et par lui que les enfants le réinvestissent. L'enseignant doit étudier le conte dans son ensemble, structure, lexique, syntaxe, phonologie pour pouvoir les introduire peu à peu et dans des activités diverses et proposer aux enfants une progression inconsciente dans leur apprentissage. Ces activités peuvent consister bien sûr dans des activités de langage en petits groupes, mais aussi des activités de compréhension orale, avec les casques audio par exemple. Néanmoins, selon Marie-Françoise Jeanjean et Jacqueline Massonnet, « avec un peu d'expérience, l'adulte n'a pas à réaliser d'exploits pédagogiques, pour attirer l'attention des enfants, qui sont naturellement désireux d'apprendre » (2005 : 112). Ainsi, selon elles, l'enfant est naturellement intéressé et les activités les plus simples les intéresseront de la même manière que les plus complexes.

4. De l'usage du conte dans les matières scolaires

On l'a vu, le conte n'est pas seulement une histoire racontée aux enfants dans le but de les divertir et de les enrichir d'un nouveau lexique. Le conte en maternelle est un outil très utilisé par le corps enseignant et ce dans toutes les matières enseignées.

4. 1. Le conte et les mathématiques

C'est en maternelle que les enfants apprennent à compter, jusqu'à trois en Petite Section, jusqu'à 10 en Moyenne et jusqu'à 30 en Grande. Quand on dit apprendre à compter, ce n'est pas réciter la comptine des nombres mais bien avoir intégré ce à quoi correspond un, deux et trois. Ce peut être deux objets, une voiture et un ballon : $1+1 = 2$. Le chiffre 2 ne correspond donc pas forcément à deux objets identiques. Bref, il s'agit là de tout un apprentissage que les enfants commencent dès la maternelle. Quand on parle de mathématiques en maternelle, il ne s'agit pas seulement de savoir compter mais aussi de reconnaître des collections c'est à dire regrouper en collection ce qui va ensemble, par exemple les animaux de la ferme vont ensemble, les animaux de la forêt, etc. Les enfants apprennent aussi à remplacer un objet par une représentation. Par exemple, on représente la maison des trois Petits Cochons par un carré, les petits cochons par un rond, etc. Ce travail s'appelle dans le jargon la désignation. L'enseignant utilisera donc ici le conte comme un outil pour l'apprentissage des mathématiques à travers des activités en rapport avec le conte et la leçon à intégrer. Un travail très ample peut être fait autour du conte. Il peut regrouper des notions de mathématiques, on utilisera beaucoup *Boucle d'Or et les trois ours* ou encore *Les Trois Petits Cochons* pour tout ce qui touche à la numération en Petite Section. En Grande Section, on travaillera peut-être plus la désignation avec ces mêmes contes. On pourra travailler aussi la numération avec le conte *La Course* de Béatrice Tanaka et Michel Gay qui permet le comptage de 1 à 5 mais aussi le décomptage ou encore les numéros ordinaux. Le travail qui peut être fait autour du conte en mathématiques est immense et cet article ne se veut pas être une énumération de tous les contes et leurs usages. A travers ces exemples, nous pouvons néanmoins nous rendre compte du fort potentiel du conte dans l'enseignement de la langue en maternelle et, ce qui vaut pour les mathématiques, vaut aussi pour toutes les autres matières enseignées en maternelle.

4. 2. Le conte et les sciences

De même que pour les mathématiques, le conte peut être utilisé pour travailler les sciences ou comme on dit en maternelle, la découverte du monde. Le conte, en effet, est comme un miroir qui s'ouvrirait vers un autre espace et laisserait l'enfant observer, s'imprégner de ce qu'il peut voir. Lorsqu'on raconte une histoire, l'enfant voit les images, les imagine, les sent. Il s'agit donc d'une fenêtre ouverte très intéressante pour l'enseignant qui peut l'utiliser à son avantage. Prenons en effet un conte tel que *Une si petite graine* qui raconte le parcours de plusieurs graines, emportées par le vent. L'une tombe à l'eau et meurt donc, une autre tombe dans le désert et manque d'eau donc meurt inévitablement. Le conte continue ainsi jusqu'à ce qu'une graine tombe dans la terre, qu'il y ait suffisamment d'eau pour l'hydrater et que les conditions requises pour qu'elle grandisse et devienne une fleur soient réunies. Ce conte, bien utilisé, permettra donc à l'enseignant d'enseigner le cycle de la vie de la plante. Il pourra aussi s'en servir pour faire des expériences avec les enfants. Mettre une graine dans un pot sans terre, une graine dans un pot avec de la terre mais sans eau, une graine dans un pot avec de la terre, de l'eau mais sans soleil et enfin une graine dans un pot avec de la terre, de l'eau et du soleil. De par ces expériences, les enfants découvriront comment grandissent les plantes et quelles sont les conditions requises pour permettre à une plante de s'épanouir. On pourra même envisager la création d'un jardin scolaire où les enfants pourront mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Ils apprendront aussi tout le vocabulaire lié à la plante : les feuilles, la tige, la racine, les pétales, etc.

Le conte peut donc accompagner l'apprentissage des sciences et servir de support à l'enseignant pour faire passer les différentes notions qui font parties du programme de maternelle.

4. 3. Le conte et la motricité

En motricité aussi, le conte a toute sa place. En effet, les enseignants peuvent utiliser ce moment de pratique sportive et de détente pour faire intégrer un nouveau vocabulaire aux enfants. La partie motricité est très importante à cet âge et les enfants doivent sortir tous les jours en motricité. Cela fait partir de leur développement. Cela leur permet de vider leur trop plein d'énergie et de pouvoir être donc plus concentrés par la suite en classe. On peut y travailler de plusieurs manières possibles le vocabulaire lié aux contes, à travers des chansons par exemple que les enfants chanteront en faisant une ronde. Les enfants apprennent ainsi en s'amusant. On peut envisager aussi des activités sportives où les enfants doivent reprendre des extraits de conte mémorisés en classe et les réinvestir en contexte d'expression

corporelle. L'enseignant peut ainsi mettre en scène ses élèves, comme au théâtre, pour leur faire pratiquer les structures et le vocabulaire acquis en cours.

La motricité est donc là aussi un moyen d'acquérir du langage et des structures. Les enfants apprennent en se divertissant et intègrent de ce fait encore plus vite le langage. Le but est de générer le plus d'activités possibles permettant aux enfants de réutiliser le vocabulaire et les structures vus leur permettant ainsi d'intégrer les notions.

Conclusion

Le travail qui peut être fait en maternelle pour stimuler le langage est vaste. L'usage du conte comme outil d'acquisition du langage n'est qu'un exemple pris dans le panel de tous les moyens existants pour travailler cette fonction chez l'enfant. De nombreux instruments existent et les enseignants de maternelle en usent de la meilleure manière possible afin de faire progresser leurs élèves sur le chemin de la connaissance. Chaque élève a un profil différent et adhérera ou non à une méthodologie.

Néanmoins, on peut remarquer que le travail fait autour du conte remporte en général l'unanimité. Les enfants aiment les contes et se laissent envahir par les histoires, les images et les émotions. Ces émotions suscitées par la lecture d'un conte entraînent de bonnes conditions pour l'apprentissage de l'élève qui sera donc plus à même de recevoir positivement le nouveau vocabulaire ou les nouvelles structures linguistiques et ainsi de les intégrer plus facilement. Le conte, lu par l'enseignant, servira de point de départ pour bon nombre d'activités. Ces activités, qui découlent du conte, sont finement étudiées par l'enseignant pour en retirer le meilleur profit possible pour les élèves. Le but est que ceux-ci acquièrent le plus de vocabulaire possible en français pour pouvoir continuer leur cursus sur le long terme.

C'est à force de répétitions de structures linguistiques que l'élève voit son capital langagier augmenter et qu'il se sent plus à l'aise dans ses interactions avec l'enseignant. Le niveau de l'élève en français en début d'année et en fin est totalement différent. Le travail fait tout au long de l'année entraîne une amélioration claire en langue française. En effet, on peut constater que les structures linguistiques sont intégrées par les enfants à force de répétitions et réutilisations dans différents contextes. Le conte, grâce aux structures langagières qui font partie de son récit, permet à l'enseignant d'organiser son enseignement pour permettre aux enfants d'intégrer ces mêmes structures. C'est à force d'exercices les plus divers que l'élève mettra en pratique ce que l'enseignant lui enseigne.

Pour clore cet article, nous pouvons dire que le cerveau du jeune enfant est idéal pour tout ce qui touche à l'apprentissage et particulièrement celui d'une langue étrangère. Son extrême malléabilité le rend propice à des apprentissages de toutes sortes. Je crois qu'on aurait beaucoup à apprendre en terme d'enseignement du FLE à s'intéresser d'un peu plus près à ce public qui est si frais et dynamique.

Bibliographie

- Bettelheim, B. 1976. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.
- Boisseau, P. 2005. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Bourchy, M., Vidalie, M., 2009. *Le vilain petit canard*. Coll. Oralbum. Paris : Retz
- Caputo, N., Belves, P. 1995. *Roule Galette*. Paris : Père Castor-Flammarion.
- Jeanjean, M-F., Massonnet, J. 2005. *Pratique de l'oral en maternelle*. Paris : Retz.
- Platiel, S. 1993. « L'enfant face aux contes ». *Cahier de littérature orale : Le Temps de l'enfance* n° 33, p. 55-73.
- Popet, A., Herman-Bredel, J. 2004. *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz.
- Propp, V. 1970. *Morphologie du conte*. Paris : Gallimard.
- Simonpoli, J. F. 1991. *La conversation enfantine*. Paris : Hachette Éducation.
- Tanaka, B., Gay M. 1990. *La course*. Paris : L'école des loisirs.
- Vidalie, M., Millan, M., 2008. *Boucle d'or et les trois ours*. Coll. Oralbum. Paris : Retz.
- Vidalie, M., 2010. *Le petit Poucet*. Coll. Oralbum. Paris : Retz.

Sitographie

- <http://www.college-de-france.fr/site/stanislav-dehaene/course-2016-01-19-09h30.htm> [consulté le 23 juillet 2016]
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contes/18551> [consulté le 23 juillet 2016]
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Randonn%C3%A9e_%28contes%29 [consulté le 23 juillet 2016]
- http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/blanche-neige-bibliidcon_032 [consulté le 23 juillet 2016]
- <http://www.auxpetitsmots.com/2010/09/les-personnages-cle-du-contes-les-actants-de-propp/> [consulté le 23 juillet 2016]
- http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm [consulté le 23 juillet 2016]
- http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm [consulté le 23 juillet 2016]

Notes

1. Stanislas Dehaene dans son cours au Collège de France sur « L'instinct du langage ? Précocité et automaticité des opérations linguistique », <http://www.college-de-france.fr/site/stanislav-dehaene/course-2016-01-19-09h30.htm> [consulté le 23 juillet 2016].
2. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contes/18551> [consulté le 23 juillet 2016]
3. https://fr.wikipedia.org/wiki/Randonn%C3%A9e_%28contes%29 [consulté le 23 juillet 2016]
4. Extrait De Blanche-Neige http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/blanche-neige-bibliidcon_032 [consulté le 23 juillet 2016].

5. <http://www.auxpetitsmots.com/2010/09/les-personnages-cle-du-conte-les-actants-de-propp/> [consulté le 23 juillet 2016]
6. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm [consulté le 23 juillet 2016]
7. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm [consulté le 23 juillet 2016]



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Le dessin de presse en classe de Français langue étrangère/seconde : pour une transgression des tabous

Martine Dubois

Haute école Galilée, Bruxelles, Belgique

martine.dubois.grevisse@gmail.com

Reçu le 03-01-2017 / Évalué le 03-03-2017 / Accepté le 29-07-2017

Résumé

Le dessin de presse est aujourd'hui au cœur de toutes les polémiques : protestations et plaintes se succèdent pour limiter la liberté d'expression au nom du sacré et du respect des cultures. Parallèlement, des voix s'élèvent pour défendre le droit à la provocation et au blasphème au nom de cette même liberté. Ce débat démocratique ne peut être absent de la classe de français langue étrangère/seconde, l'apprentissage d'une langue-culture ne pouvant se concevoir que par une mise en interactions réelles, avec ce que cela suppose de possibles tensions. Cet article entend montrer que le dessin de presse a toute sa place dans une didactique de l'interculturel. Par ses multiples dimensions graphiques, symboliques, humoristiques et communicationnelles, il permet de cerner les modes opératoires d'une communication qui se joue des codes et des normes pour provoquer le débat démocratique.

Mots-clés : dessin de presse, interculturel, humour, médias, actualité

Editorial cartooning in French class as a foreign/second language class: for the transgression of taboos

Abstract

Today, editorial cartoons are at the core of all controversies: protests and claims pile up to limit the freedom of expression in the name of religion or respect of cultures. Parallel to that, voices make themselves heard to defend the right to provocation and blasphemy on the grounds of the very same freedom. This democratic debate cannot be absent from the French as foreign/second language class, since the learning of a language-culture can only be conceived through actual interactions, which implies possible tensions. This article aims to show that that editorial cartooning has its place in a didactic approach to interculturalism. Through its multiple graphic, symbolic, humorous and communicative dimensions, it allows us to understand a means of communication that challenges our codes and norms to provoke the democratic debate.

Keywords: editorial cartoon, satirical cartoon, intercultural, humor, media, news

L'humour et le dessin de presse peinent à entrer dans la classe de Français Langue Étrangère/seconde (FLE/S). Les raisons sont louables et répondent à une position avant tout morale – volonté de ne pas blesser ni choquer l'autre, souci de préserver chacun dans son identité culturelle, sentiment de respect vis-à-vis des autres croyances et interdits. Cette posture pédagogique tend à une neutralité qui, si elle est bien dans l'air du temps politiquement correct, reviendrait à débarrasser l'enseignement des langues et des cultures de tout contenu litigieux, à le vider d'une part inaliénable de son sens, bref, en quelque sorte à dévitaliser la langue, au sens premier du terme. On veut éviter le conflit, l'opposition de points de vue en apparence inconciliables. Dès lors, on esquive le problème, on le contourne, on le recouvre pudiquement. La posture morale est sans doute renforcée par un sentiment d'incapacité pour l'enseignant à gérer de tels conflits au sein de la classe. L'interculturel se résume dès lors la plupart du temps à l'acquisition de codes culturels de la langue cible *en faisant primer l'idée de cultures nationales homogènes, posées comme des objets de connaissance extérieurs à l'apprenant* (Blanchet, Coste, 2010 : 9).

1. L'interculturel entre respect et tension

Cette approche de l'éducation interculturelle est fortement critiquée depuis quelques années, à l'instar de Demorgon (2005 : 197) qui tacle l'interculturel de *bonne volonté*. Celui-ci conduit à une *tentation relativiste* (Forestal, 2008 : 393), offre une vision *angélique* du dialogue interculturel (Blanchet, Coste, 2010 : 9) comme mode idéal de relations humaines harmonieuses dans une société en version *Bisounours*. Enfin, il occulte l'aspect évolutif et adaptatif des cultures, en prônant un modèle illusoire de locuteur monolingue natif.

Cet angle d'attaque de l'interculturel, que d'aucuns nomment transculturel, replace l'humain au centre de l'apprentissage des langues-cultures, dans sa dimension relationnelle, interactive, qui est forcément la rencontre de l'autre, donc de l'altérité (Blanchet, 2014). Cette rencontre n'est pas exempte de moments d'incompréhension, de tensions, de conflits, de rejets nés de l'interprétation de comportements à travers différents prismes culturels. La classe de langue - le FLE/S dans notre cas – ne peut les occulter : elle est elle-même une sorte de microcosme où se rencontrent des individus aux identités linguistico-culturelles diverses, où se développent donc des relations interculturelles. Ces conflits ne sont d'ailleurs pas absents de la classe de français langue première, la maîtrise d'une langue partagée – elle-même plurielle – n'évitant pas les malentendus interculturels.

L'apprentissage de la langue-culture dans sa perspective interculturelle doit se faire en contexte, en situation concrète d'interaction (Blanchet, 2014). Il doit doter les apprenants d'outils, de grilles d'analyse des comportements dans ces interactions forcément (inter)culturelles. Évacuer les situations potentiellement conflictuelles reviendrait à les priver d'une partie de ces outils. L'enseignement apprentissage des langues cultures doit donc prendre en compte cette dimension et sortir d'une pseudo-neutralité pédagogique, tant du point de vue de la didactique que des contenus pédagogiques.

Sur le plan de l'éthique, Chantal Forestal défend vivement la liberté d'expression et le droit à la transgression et à la provocation : *Le droit de choquer, de donner à penser (par l'humour, la caricature, la satire), allié au droit de répondre et de discuter, doit être aujourd'hui plus que jamais défendu, illustré et renforcé* (2008 : 399). Les récents événements liés au terrorisme en Europe ont exacerbé les sensibilités. Au nom du vivre ensemble, le relativisme culturel refait surface et aboutit à une juxtaposition des différences élevées au rang du sacré. La censure et l'autocensure gagnent du terrain, en particulier dans le domaine de l'humour. L'enseignement – et le cours de langue-culture en particulier – a son rôle à jouer en créant un véritable espace d'échange où cultures et opinions différentes peuvent être confrontées (Forestal, 2008 : 401). L'humour en est un des instruments privilégiés.

2. Du vivre ensemble au rire ensemble

Même si les frilosités persistent là aussi, le champ de l'humour en didactique est vaste. Outre son usage dans la relation pédagogique enseignant-apprenant, du calembour au sketch à succès, en passant par l'histoire drôle, l'enseignant a l'embarras du choix. On y ajoutera divers jeux de langage chers aux professeurs de français. Lesquels résistent peu à l'attrait du décortilage linguistique ou du repérage des procédés et encore moins à l'élaboration d'une taxinomie des catégories, commodos tiroirs qui échelonnent lesdites catégories de l'humour bon enfant à l'humour noir en évitant soigneusement l'ironie féroce (*cachez ce cynisme que je ne saurais voir...*). Le dessin humoristique fait de timides apparitions, à condition qu'il soit consensuel et universel. En toile de fond, à la fois justification pédagogique et sociologique, le « rire ensemble ».

L'acte humoristique semble réduit, la plupart du temps, au déclenchement du rire ou, plus rarement du sourire. Force est cependant de constater que le rire n'est pas toujours au rendez-vous, loin s'en faut. L'acte humoristique accompagne aussi les situations dramatiques, en témoignent les dessins de presse sur les guerres,

les attentats, les catastrophes naturelles et conflits en tout genre (Charaudeau : 2006 : 20). En partant du principe que l'humour déclenche le rire, celui-ci semble devenir indécent dans un contexte dramatique. Qu'on se souvienne du tollé soulevé par le dessin de Riss (Charlie Hebdo, 9 septembre 2015), montrant un enfant syrien mort sur une plage, face à un panneau publicitaire pour Mc Donald's. Les réactions avaient clairement mis en lumière le fait que les gens peu familiers avec ce type de dessin croyaient qu'on se moquait de l'enfant mort. À tel point que la dessinatrice Coco avait précisé sur Twitter que c'était la société de consommation qui était brocardée. L'intention même du dessin avait échappé à certains. Toujours sur Twitter, un autre dessinateur, Hank, avait ensuite publié *Le dessin de presse pour les nuls*, précisant intentions et procédés : 1. *Ce dessin n'est pas un dessin drôle, il dénonce une situation.* 2. *On trouve dans ce dessin ce qu'on appelle des symboles* (16 septembre 2015). Après les attentats de Bruxelles, un autre dessin du magazine (31 mars 2016) avait choqué : sous le titre *Papa où t'es ?* la Une montrait le chanteur belge d'origine rwandaise Stromae entouré de débris de corps. L'entourage du chanteur et des médias belges avaient reproché au magazine son manque de tact en faisant référence au génocide rwandais dans lequel avait péri le père du chanteur. Le dessin avait circulé sur Facebook, accompagné de force commentaires outrés. Plus récemment, deux plaintes pour « injure publique » et « diffamation » ont été déposées contre les caricatures de Charlie Hebdo sur le séisme d'Amatrice en novembre 2016. Ici, ce sont le rôle supposé de la mafia et l'usage de stéréotypes nationaux (pâtes italiennes) sur fond de catastrophe humaine qui ont choqué l'Italie.

Ces exemples mettent en lumière deux éléments importants : l'interprétation erronée de l'intention du dessin et le rôle d'internet et des réseaux sociaux. Tous deux montrent que le cadre de référence commun nécessaire pour que l'acte humoristique soit compris est absent, non seulement dans des cultures différentes, mais au sein même des sociétés européennes et de la population francophone. Le cours de langue-culture a un rôle à jouer.

3. Le contrat humoristique

Charaudeau (2006, 22) a mis en évidence la relation triadique de l'acte humoristique comme situation d'énonciation, relation entre le locuteur, le destinataire et la cible. Il souligne l'importance de la relation locuteur - destinataire, la nécessaire légitimité du premier et le non moins nécessaire statut de complice du second (quand il n'est pas lui-même victime). Le dessinateur de presse tire sa légitimité et sa justification de son statut même : observateur du monde, « révélateur social », il traque le ridicule, dénonce la bêtise ou l'absurdité, tourne en dérision, révèle les

dessous, stigmatise les comportements et pointe le doigt où ça fait mal. À la fois journaliste et humoriste, il est le spectateur privilégié d'une réalité subjective, volontairement déformée par son crayon. Pour quoi ? Pour faire rire, sourire, réfléchir, réagir. Il *met en cause des visions normées du monde en procédant à des dédoublements, des disjonctions, des discordances, des dissociations dans l'ordre des choses* (ibid. : 24).

L'acte humoristique se produit nécessairement en interaction avec le destinataire par le truchement du média auquel le dessinateur est attaché. Il y a donc un contrat de lecture, une relation de connivence qui rend le lecteur complice : il partage un code linguistique, voire des valeurs véhiculées par le média. Sa grille d'analyse culturelle lui permet d'adopter une posture de distanciation et donc de décoder la caricature. De plus, par sa lecture plus ou moins régulière, il est familiarisé avec le style d'humour du dessinateur « maison ».

La cible visée par le dessin de presse se décline à l'infini : hommes et femmes politiques et publiques, personne lambda représentative d'un groupe ou d'un comportement, idées, opinions ou croyances, situations ponctuelles nées des aléas de la vie, etc. Mais il s'agira toujours d'une vision décalée du monde et de la société qui se moque des convenances et des conventions, qui bouscule les tabous et le sacré, qui attaque sans vergogne personnes et communautés dans leur identité, qui teste en quelque sorte les limites de la liberté d'expression.

4. L'internet de tous les dangers

La réaction dépendra de la relation du dessinateur à cet « autre » récepteur et de sa posture de distanciation. Et l'autre n'est pas nécessairement l'étranger, il peut aussi être le voisin, le familier. Pierre Desproges, « artiste dégaqué » avait tout dit : *Oui, on peut rire de tout, mais pas avec n'importe qui !*

Internet a bouleversé la donne. D'une part le lecteur – la plupart du temps choqué ou indigné (on communique davantage son mécontentement) – peut réagir à tout moment (donc aussi à chaud) via un mail, un post Facebook, un tweet, etc. Interviewé par RTL en décembre 2011, Plantu avouait déjà qu'un de ses dessins sur le pape avait provoqué l'envoi au journal Le Monde de 30.000 mails en une seule journée ! D'autre part, le destinataire n'est plus seulement le lecteur « averti » ; le dessin circule sur la toile, est partagé de façon virale au-delà des frontières linguistico-culturelles. Il touche donc un autre public, beaucoup plus large, et qui n'est pas forcément familier de la pratique humoristique. À cela viennent s'ajouter les commentaires des internautes ainsi que l'absence de tout contexte qui biaisent l'interprétation, occultent les symboles et favorisent l'indignation de

masse. Charlie Hebdo est, à ce titre, exemplaire. Le journal satirique qui vivait péniblement (moins de 30.000 ventes par semaine en 2014) grâce à un lectorat fidèle mais limité fait trembler le monde musulman qui manifeste en masse. Il acquiert une renommée mondiale et ses caricatures sont partagées, commentées (et vilipendées) dans le monde entier, mais le nombre d'abonnés n'évolue guère.

L'instrumentalisation d'internet sert ceux qui souhaitent limiter la liberté d'expression au nom du respect de l'autre et du sacré ; à l'inverse, la toile est également exploitée par les dessinateurs eux-mêmes. Ils partagent volontiers leurs dessins et contribuent par là à la décontextualisation galopante. Le dessin de presse (dessin d'actualité serait peut-être plus adéquat) est intimement lié à l'instant et ne prend son sens que dans un contexte précis.

5. Le dessin de presse en classe de FLE/S

L'apprentissage d'une langue étrangère *engage la personne dans sa totalité* ; l'objet en est la prise de conscience des relations avec les autres dans leur altérité (Blanchet, 2014). *L'enjeu est évidemment de penser l'individu comme acteur social dans des ensembles sociaux complexes* (Blanchet, Coste, 2010 : 19). Si l'on part de ce principe, le dessin de presse est un objet privilégié de l'apprentissage interculturel de la langue-culture française dans ses multiples facettes : sociale, historique, humoristique, discursive, linguistique.

a. Dimension sociale

Le dessin de presse est invité à entrer en classe de FLE/S par la nécessité du débat contradictoire. Par son ambiguïté, sa polysémie, ses références multiples, son caractère provocateur, il se prête à la discussion, à la confrontation des points de vue, à la défense des opinions. La dynamique peut aboutir à une *rencontre interculturelle*, sans occulter les tensions ni les rejets, parties intégrantes du *processus interculturel* (Blanchet, Coste, 2010 : 13). On dépasse ici la conception nationale, religieuse, identitaire de la culture – toute société étant aujourd'hui multiculturelle – pour parler de communautés de pratiques (ibid. : 18-19).

La cible du dessin fait feu de tout bois, croquant tous les sujets, du plus futile et anecdotique au plus sérieux et universel, en passant par les drames et catastrophes. Le père Noël y côtoie Fidel Castro ; un vol de bijoux chez une star, le drame des migrants ; l'arrivée du froid, la chute d'Alep. L'apprenant est ainsi amené à s'intéresser à ce qui fait l'actualité d'un groupe socioculturel et surtout à observer, analyser, comprendre, voire partager la manière dont les membres de cette communauté y réagissent. La classe de FLE/S entre ainsi en connexion avec le monde et ses agitations.

La classe devient une micro-institution qui donne le droit à la parole et aux silences, et un droit de réponse. (...) Dans l'espace de cette « république didactique », grâce à l'organisation du travail, l'individu est à la fois valorisé par les autres et protégé de leur emprise. Les sujets peuvent s'exprimer, tenter de convaincre, mais la confrontation distancée des opinions tient tout le monde... en respect (Lefranc, 2008 : 498).

Ces échanges au sein du monde qu'est la classe contribueront à développer l'esprit critique, à entrer en relation avec l'autre et à former ainsi des acteurs sociaux.

b. Dimension historique

Témoignage, en permanence controversé, d'une longue tradition culturelle médiatique et satirique, la caricature apparaît dès le XVI^e siècle, dans les premiers « canards » colportés à travers toute l'Europe. Ceux-ci s'adressant à un large public, souvent illettré, accordaient une grande place aux illustrations. Les caricatures y trouvent très vite un terrain fertile. Mais c'est au XIX^e siècle qu'elles deviendront très populaires dans les premiers journaux satiriques. Puis, c'est au tour de la presse dite « sérieuse » de leur faire une place dans les quotidiens dès 1880. La caricature n'est dès lors plus seulement comique, elle devient une lecture de l'actualité sociale et politique. Cet aspect s'est encore renforcé depuis : le dessin de presse – terme large qui englobe caricature, dessin humoristique, satirique, politique ou humour graphique – reste sinon lié à la presse, du moins à l'actualité. Quasi tous les quotidiens et hebdomadaires généralistes en France, en Belgique et en Europe ont un dessinateur attitré. Par contre, les titres de la presse satirique, qui ont connu un regain d'intérêt après l'attentat de Charlie Hebdo, restent peu nombreux et ont un lectorat très limité.

L'histoire du dessin de presse est indissolublement liée à celle de la censure qui, si elle a officiellement disparu en démocratie – les litiges se règlent devant les tribunaux –, reste présente de manière insidieuse et aléatoire. Avant de toucher son public, le dessin doit d'abord convaincre le rédacteur en chef du média, respecter la ligne éditoriale et franchir les filtres arbitraires d'internet et des réseaux sociaux. Le dessinateur lui-même pratique une forme d'autocensure, s'interdisant certains sujets pour des raisons économiques ou morales, ou simplement pour éviter des ennuis. Après l'attentat de Charlie Hebdo en janvier 2015, des dessinateurs et des humoristes ont ainsi privilégié la prudence en supprimant toute allusion à l'islam.

D'autre part, les dessinateurs sortent de la presse papier. Ils publient des recueils, fréquentent les plateaux de télévision et sont massivement présents sur le net et les réseaux sociaux. Leur statut a également évolué : de manieurs de crayons

et d'amuseurs publics, ils sont devenus des observateurs pointus de la société et flirtent avec le journalisme.

Cette dimension historique permet d'analyser le dessin dans la continuité d'une tradition française à la lumière de l'évolution de la société et des médias.

c. Dimension humoristique

Le dessin de presse est un dessin d'humour dans la mesure où il opère une distorsion de la réalité, un décalage par rapport à une réalité normée. Par ses sujets, il balaie toute la gamme de l'humour tant dans ses procédés (caricature, implicite, jeux de références et de mots, etc.) que dans ses intentions (moquerie, critique) et ses effets (rire, réflexion). *Je pense que lorsqu'une satire est réellement bonne, elle va faire mal et marquer les esprits* disait Tignous, dessinateur à Charlie Hebdo. Le must ? Un dessin dont on se dit : « celui-là, il va tuer ! », parce qu'il fait rire et qu'en même temps il dérange (2000 : 240-241). S'il touche aux personnes publiques et aux comportements, il a souvent la volonté de provoquer et transgresse en permanence les tabous, mort, sexe et religion en tête. On peut y ajouter la vieillesse, la pauvreté, le handicap, bref les thèmes à valeur négative. Or, c'est justement sur ce plan-là que le dessinateur se positionne souvent, comme une invite à prendre

une distance salutaire par rapport aux valeurs traditionnelles (...), en les plaçant dans un univers qui n'est pas pour de vrai, un univers du jeu qui suspend provisoirement le malheur. Ainsi peut s'exercer une véritable revanche vis-à-vis de tout ce qui serait intouchable (l'humour noir est iconoclaste et anarchique) (Charaudeau, 2006 : 25).

Cette prédisposition à prendre le contre-pied du sacré est liée à la langue-culture française qui a tendance à désacraliser. La didactique du FLE/S doit s'intéresser à la compréhension des codes de l'humour et familiariser l'apprenant avec ceux-ci.

d. Dimension discursive

Le dessin de presse, *genre discursif à part entière se positionne aux frontières du dessin graphique, de la bande dessinée, de la caricature, du dessin animé (le GIF qui foisonne sur le web) et du journalisme* (Dubois, 2015). Il s'apparente à l'éditorial, tout en s'en affranchissant par l'unicité du point de vue :

Je présente un aspect de l'actualité sans prétendre donner à celle-ci sa dimension réelle, qui requiert une forme d'« objectivité ». Dans un éditorial ou un article, vous avez au minimum dix ou vingt entrées possibles pour prendre connaissance des faits du jour ; chez moi, il n'y en a qu'une ou deux, légèrement simplificatrices de surcroît » (Plantu, 2000 : 189).

Le dessin de presse associe souvent représentation graphique et texte dans un rapport d'équilibre très variable. Du point de vue strictement graphique, le trait va de la simplification à la caricature, le plus souvent en noir et blanc. Il exploite largement procédés rhétoriques, stéréotypes assumés, symboles et références extra-contextuelles pastichées et retouchées (œuvres d'art, films, édifices historiques, etc.). Enfin, il emprunte toute une série de procédés à la photographie (cadrage, visée, hors champ, etc.) mais aussi à la narration. On passe de la traditionnelle vignette à la séquence de plusieurs vignettes (généralement trois) et à la planche qui rejoint le *storytelling* cher au journalisme et à la publicité. Le texte associé au dessin est, lui aussi, polymorphe : il peut faire partie intégrante du dessin (pancarte, marque, inscriptions diverses), rapporter les paroles réelles ou déformées d'un personnage public ou d'anonymes à l'image de la bande dessinée ou faire office d'accompagnement à la lecture (titre, légende, contexte explicité). Comme dans la bande dessinée, le type de graphisme entre en compte (Dubois, 2015).

Énoncé et dessin composent un faisceau de signes et de références qui se superposent et s'entrecroisent dans un jeu énonciatif complexe (Charaudeau, 2006) qui forme comme autant de strates à décoder. Le dessinateur belge JacPé, qui publie ses dessins dans Ubu/Pan, un des rares journaux satiriques en Belgique francophone a ainsi croqué saint Nicolas (Facebook, 23 novembre 2016). On y voit un saint Nicolas noir aux traits africains caricaturés, affublé d'une barbe blanche postiche et accompagné d'un père Fouettard blanc et blond s'exclamer d'un air excédé : *Et comme ça, ça vous va ?...* Le titre du dessin *Le père Fouettard noir de St-Nicolas considéré comme un symbole raciste* donne le contexte et une partie de l'explication. C'est la représentation traditionnelle du serviteur chargé de punir les enfants méchants qui est mise en cause : on crie au racisme latent et à l'humiliation de tout un peuple. On posera la question de l'intention du dessinateur. La réponse se trouve dans le jeu des signes : stéréotypes du Noir et du Blanc, du saint positif et de son double négatif. Par un processus d'échange et de retournement, le dessinateur dénonce l'absurdité de l'accusation et montre, par l'expression de ses personnages que la polémique a assez duré. Quel que soit le contournement du problème, les accusateurs trouveront toujours du blé à moudre, à moins de supprimer la fête traditionnelle des enfants sages.

Le jeu des références compose ainsi un parcours de découverte où l'apprenant pourra peu à peu affiner son observation et son interprétation des signes.

e. Dimension linguistique

L'énoncé linguistique stricto sensu apparaît de prime abord comme relativement simple dans le dessin de presse. Quelques mots suffisent la plupart du temps au dessinateur. Derrière cette apparente simplicité, se cachent parfois des jeux de mots, sémantiques ou phonétiques, quelques figures de style, dictons, proverbes ou expressions idiomatiques détournées pour l'occasion. La Une de Charlie Hebdo (26 septembre 2012) intitulée *L'invention de l'humour* nous en donne une savoureuse illustration : on y voit un homme préhistorique tenir d'une main un récipient marqué *huile* et de l'autre une torche marquée *feu*. Le dessinateur belge Philippe Geluck a fait son cheval de bataille de ces jeux de langue. Épinglons par exemple un dessin où le chat obèse, en slip léopard, s'exclame *Toutes mes tentatives de régime se sont soldées par un bide* (2013) ou cet autre qui explique : *Le monothéisme, c'est une foi mais pas deux* (*Le Chat passe à table*, 2014).

Le terrain didactique est plus familier pour la classe, mais non moins riche.

Du dessin au dessein

On le voit : quelle que soit la porte d'entrée de l'analyse, la dimension privilégiée ne peut s'envisager isolément, sous peine de perdre l'intérêt et le(s) sens du dessin de presse. Il serait réducteur et absurde de limiter l'étude au repérage des procédés rhétoriques ou à la (re)connaissance des références culturelles, par exemple. Il serait également préjudiciable de ne choisir que des dessins qui traiteraient de thèmes très généraux. Ce serait les couper de leur ancrage spatio-temporel : le dessin de presse n'existe que par rapport à une actualité.

Tout le travail à mener en classe de FLE/S visera donc à analyser l'ensemble des signes du dessin de presse dans leurs rapports entre eux et avec une réalité extra-contextuelle. Ce n'est que le décodage précis de ce réseautage, mis en relation avec le fait actuel qui a donné naissance au dessin, que l'intention du dessinateur sera perceptible et que l'implicite sera perçu. L'ensemble des dimensions du genre discursif, les différentes facettes du dessin doivent être pris en compte et peuvent être discutées. À la phase d'observation et de description succède une phase de compréhension des mécanismes de l'humour et des interprétations possibles des signes. Cette phase d'analyse-discussion en parole libre pourra, sinon éliminer toutes les tensions, du moins déminer la situation polémique.

L'objectif didactique est l'acquisition progressive de la grille de lecture des comportements culturels dont il est question au début de cet article. À cette condition, le lecteur pourra signer le contrat de connivence qui le lie au

dessinateur, contrat par lequel il accepte, implicitement, la subjectivité, la part de « mauvaise fois », le côté simplificateur, réducteur du dessin, la dose nécessaire de provocation. *La vocation du dessin, c'est de déclencher des questionnements. (...) C'est une des postures de l'humoriste, la naïveté : le dessin pose des questions de Candide et il les fait se poser à des lecteurs* (Iturria, 2000 : 212).

Au-delà de la discussion sur les interprétations possibles, on pourra poser la question des limites, dès lors qu'on accepte le questionnement. La condition sera de ne pas confondre critique esthétique – question de (bon) gout, de la pertinence des choix artistiques des procédés – et une critique qui se place sur le plan de la morale, de l'éthique.

La caricature est évaluée selon des critères moraux. Or, cette dernière vise justement à transgresser un code. Il faut interroger la finalité de cette transgression. Ainsi il est possible de différencier le commencement d'une réflexion critique d'un comportement condamnable : l'appel à la haine, la volonté de dégrader ou d'humilier, l'outrage, la diffamation, la calomnie... (Crépon, 2011 : en ligne)

Le débat démocratique entre en classe de FLE/S. L'entreprise n'est pas sans risque, mais elle est passionnante. Elle a le mérite de travailler sur un objet à la fois simple (un petit dessin facile à comprendre au premier degré) et complexe par le jeu sémiotique à plusieurs dimensions. Il a été peu question dans cet article de l'aspect ludique. Sans doute parce qu'il était évident. Si le dessin ne provoque pas nécessairement le rire, le plaisir du jeu est bien présent, jeu de l'implicite peu à peu dévoilé, jeu du ridicule et de l'absurde, jeu des contradictions en embuscade. Un jeu toujours en interaction avec l'autre. L'apprentissage de la langue-culture est d'abord celui de l'altérité. Le dessin de presse en est un support privilégié pour, peut-être, rire ensemble.

Bibliographie

Blanchet, P. 2014. *Les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation*. Conférence d'ouverture du 6^e Colloque International ADCUEFE-Campus FLE, Université Lille 3, 12 juin 2014.

<http://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/> [Consulté le 18 novembre 2016].

Blanchet, P., Coste D. 2010. « Sur quelques parcours de la notion d'« interculturelité ». Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle » in : *Regards critiques sur la notion d'interculturelité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.

Charaudeau, P. 2006. « Des Catégories pour l'Humour ? » *Questions de communication* n° 10, p. 19-41. <http://questionsdecommunication.revues.org/7688> [Consulté le 18 novembre 2016].

Crépon, S. 2011. Charlie Hebdo : le dessin de presse, une histoire de la transgression, *Le Nouvel Obs*. Publié le 6/11/2011. <http://rue89.nouvelobs.com/2011/11/06/charlie-hebdo-le-ton-des-medias-sadoucit-pas-celui-du-dessin-de-presse-226284> [Consulté le 25 décembre 2016].

Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica & Anthropos.

Dubois, M. 2015. « Le dessin de presse : porte d'entrée des langues-cultures ? ». *Études en didactique des langues*, n°25, p. 55-79.

Forestal, C. 2008. « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? » *Études de linguistique appliquée*, n° 152, p. 393-410.

Guyon, A. 2002. « Dessin d'humour et enseignement du français langue étrangère ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications : Humour et enseignement des langues*, juillet 2002, p. 71-79.

Iturria, M. 2000. « La Piqûre du moustique. Entretien avec Michel Iturria (Dessinateur, Sud-Ouest) ». *Sociétés & Représentations* n°10, p. 209-218.

Lefranc, Y. 2008. « Discuter librement en FLE-FLS : un dispositif transculturel donc politique ». *Études de linguistique appliquée*, n°152, p. 493-504.

Plantu, 2000. « Le hors-texte du Monde. Entretien avec Plantu (Dessinateur, Le Monde) ». *Sociétés & Représentations* n°10, p. 187-199.

Tignous, 2000. « Celui-là, il va tuer ». Entretien avec Tignous (Dessinateur, Charlie Hebdo), *Sociétés & Représentations* n°10, p. 235-243.



GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

L'Art au service de l'apprentissage du Français Langue Étrangère Apprendre le français au travers de grands artistes de l'histoire de l'art

Cloquet Isabelle

Arteveldehogeschool – Gent, Belgique

isabelle.cloquet@arteveldehs.be

Résumé

Cet article présente une réflexion didactique et des fiches pédagogiques originales (dont un exemple en annexes) à utiliser dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. L'apprenant aura, dans un premier temps, le plaisir de découvrir et d'observer des chefs-d'œuvre de l'histoire de l'art. Leurs valeurs artistiques universelles transcendent les diversités individuelles et facilitent ainsi l'accès, dans un deuxième temps, aux réalités linguistiques. Si toute maîtrise d'une langue étrangère est un art, la motivation des apprenants par le biais d'œuvres d'art ne peut être qu'un éveil heureux.

Mots-clés : didactique du FLE, art, interculturel, motivation

Art in the Service of Learning French as a Second Foreign Language Learning French through some of the Great Artists of Art History

Abstract

This article presents a didactic reflection and innovative pedagogical worksheets to use for educational purposes and teaching French as a foreign language. The student will experience the pleasure of discovering and observing masterpieces from the history of art. These masterpieces' universal artistic value transcends the learners' individual diversity and therefore facilitates access to linguistic realities. If accomplishment in a foreign language is an art, motivating learners through works of art will present them with nothing short of a joyful awakening.

Keywords: teaching French as a foreign language, art, intercultural values, motivation

Introduction

Il faut apprendre à regarder un tableau comme on apprend à parler une langue étrangère.

Comment motiver les apprenants de français langue étrangère ? Pourquoi ne pas s'inspirer de l'œuvre de quelques-uns des plus grands artistes de l'histoire de l'art ?

Nous proposons un outil pédagogique original sous forme d'un cahier d'activités à utiliser dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. Chaque dossier s'ouvre sur des chefs-d'œuvre de l'histoire de l'art que l'apprenant aura, dans un premier temps, le plaisir de découvrir et d'observer. Ces valeurs artistiques universelles transcendent les diversités individuelles et facilitent ainsi l'accès, dans un deuxième temps, aux réalités linguistiques. Le cahier contient des exercices de vocabulaire, de grammaire et des tâches langagières diverses.

Les activités proposées s'inscrivent dans une atmosphère ludique où l'apprenant acquiert « autrement » des savoirs et des savoir-faire. Les sujets peuvent s'adresser à un public de tous âges et de toutes compétences linguistiques. Ce travail est le fruit d'une réflexion menée en collaboration avec des étudiants de la formation « Bachelor FLE : enseignement secondaire » de la Haute École Arteveldehogeschool de Gand (Belgique).

1. Cadre théorique

La place accordée à l'art en classe de langue n'est plus à démontrer. Suite à l'ouverture culturelle et à l'interdisciplinarité prônées par les recherches en didactique¹, l'art s'est introduit dans les méthodes FLE. H. Gardner nous rappelle qu'agrémenter les contenus linguistiques d'une image et d'une tâche manuelle stimule les deux hémisphères et active les intelligences multiples et notamment le visuel et le kinesthésique².

J-P. Cuq et I. Gruca (2012 : 183) nous disent que l'objectif premier est de faire communiquer les apprenants de manière la plus naturelle et la plus authentique qui soit, et ce contexte s'y prête à merveille. Quant à Olga Wrońska, elle attire notre attention sur le fait de former l'apprenant à avoir un esprit critique : *Largement autocritique, l'art ne cesse de se mettre en abîme et en question. La plasticité des arts est ce qui s'oppose à toute rigidité.*

L'art en classe de FLE a besoin d'un éclairage adéquat (dynamique, nuancé, multiple). Il devient alors un fabuleux outil didactique. Pour commencer, c'est le support rêvé de tout débat qu'il fait relancer et rebondir à volonté (2009 : 1-2).

Il est important de saisir que l'art est une dynamique qui bat en brèche l'admis et l'acquis, le stéréotype et le bon sens commun. C'est dans ce sens que les apprenants (et les enseignants) gagneraient à devenir artistes. Enseigner / apprendre à l'aide de l'art c'est former une identité linguistique et langagière capable de se représenter et de se mettre entre guillemets. Autrement dit, grâce à l'art (contemporain) on apprend / enseigne une langue malléable bien mieux assortie au

« sujet en devenir », à « l'étranger à lui-même » (Kristeva, 1993) qu'est l'homme contemporain.

Les activités ébauchées à partir des pratiques artistiques peuvent être utilisées à la carte pour égayer, rentabiliser et personnaliser une leçon de manuel.

Elles peuvent aussi se développer en modules et même aboutir à toute une méthode. Celle-ci engloberait alors - outre les arts plastiques - le cinéma, la littérature et les sciences humaines. Qui plus est, faire du cours de langue un moment de plaisir (au moins intellectuel) permet de motiver et donc de captiver les apprenants³.

2. Cahier d'activités : Artiste en français⁴

A partir d'une œuvre d'art, on peut enseigner un vocabulaire riche, élaboré et nuancé, de même que des structures syntaxiques importantes. A l'inverse, en partant d'un thème lexical, plusieurs œuvres d'art s'y rapportant peuvent être proposées. En partant de ces deux constatations, un travail d'analyse et de sélection a été effectué. L'idée initiale de n'aborder que des œuvres d'artistes français et de ne traiter que les œuvres d'art étudiées par les apprenants pendant les cours d'histoire de l'art a vite fait place à l'intégration d'œuvres d'art moins connues et d'artistes d'origines différentes.

Pour favoriser la structure du cahier d'activités, il semblait important de faire un choix judicieux en privilégiant un courant artistique par exemple, ou en prévoyant un ensemble d'œuvres d'art se rapportant au chapitre abordé. Ainsi, on est allé à la recherche d'une cohérence possible entre le courant artistique ou le thème artistique et le lexique (et indirectement aussi les structures grammaticales) proposés dans un chapitre. Comme nous restions quelque peu sur notre faim en n'exploitant qu'un seul courant artistique, nous avons pensé à insérer "un hurluberlu". Nous avons présenté un artiste qui travaille autour du même thème mais d'une manière très originale (au niveau du sens de l'œuvre, de la forme, du style, etc.).

Afin d'égayer le titre chapeautant les thèmes ou dossiers du cahier d'activités, nous avons choisi des citations d'artistes (connus et moins connus). Ainsi le chapitre sur « la nature » s'intitule « Il y a des fleurs partout pour qui veut bien les voir. » (Matisse).

Le cahier se compose de huit grands dossiers, ceux-ci sont divisés en chapitres. Le premier dossier s'articule autour des « Présentations ». Nous proposons une série d'autoportraits de courants artistiques différents, invitant les apprenants à faire la

connaissance des artistes et ensuite, par la rencontre avec l'autre à apprendre à mieux se connaître. Quand on parle d'identité, on ne peut oublier de proposer les œuvres de l'artiste *Cindy Sherman* qui ne cesse de se remettre en question ainsi que le regard que les autres portent sur elle.

Toujours dans le même dossier, un choix de portraits de famille de l'époque baroque permet d'aborder le thème de la famille. Au titre « d'hurluberlu » nous avons choisi *Miró* et donc une de ses œuvres. Les apprenants découvrent à côté des portraits baroques figuratifs, une variante d'art abstrait.

D'autre part, le thème des loisirs est enseigné à l'aide de sculptures impressionnantes de l'art grec et romain. L'artiste photographe, *Muybridge*, défie les élèves pour mieux comprendre le mouvement.

Un nouveau changement de décor a lieu avec les images hyperréalistes de l'artiste, *Duane Hanson*. Celles-ci nous semblent fort intéressantes pour enseigner le thème du « corps humain ». Cette artiste américaine réalise des portraits grandeur nature d'êtres humains dans des situations quotidiennes.

Nous retournons ensuite dans l'histoire avec la *Vénus de Willendorf*. Elle pourrait inciter les apprenants à réfléchir sur l'idéal féminin d'hier et d'aujourd'hui.

Pour parler des émotions dans l'art et en général avec les apprenants, l'expressionnisme est très riche. Non seulement l'expression des visages des personnages représentés, mais également l'emploi des couleurs, la composition, les touches de pinceau expriment une pure émotion.

Le deuxième dossier s'intitulant *A la recherche du français dans le monde* amène les apprenants à la découverte d'œuvres de *Delacroix* et *Géricault*, mais également de *Delaunay*, *Gauguin*, *Ingres*, *Klee*, *Macke* et *Manet*.

Le troisième dossier ramène les apprenants dans « La vie quotidienne ». Pour enseigner le lexique et des expressions de la vie quotidienne, on s'est laissé inspirer par le courant artistique du Pop Art. Les artistes de ce courant nous interpellent sur notre comportement de consommateur et élèvent des objets quotidiens à l'état d'art. Quelques œuvres de *Richard Hamilton*, *David Hockney*, *Tom Wesselmann* et l'urinoir de *Marcel Duchamp* nous rappellent à la réalité et nous incitent à la questionner.

Pour aborder le thème de l'habitation, *Le Corbusier* est notre guide, alors que l'artiste *Kurt Schwitters* jongle avec l'intérieur de sa maison dans « *Merzbau* ». Le même dossier parle aussi des amis invités chez soi, et nous découvrons des œuvres de l'époque baroque et néo-impressionniste. L'artiste *Abramovic* nous met presque mal à l'aise avec son œuvre « *The artist is present* » mais permet d'analyser les relations d'amitié.

Le quatrième dossier ouvre sur « L'école » et en dresse un portrait à travers les siècles grâce à une composition d'images. Dans ce dossier, on attire également l'attention des apprenants sur le lexique spécifique des arts plastiques.

Les gourmands et les gourmets trouveront leur bonheur dans le cinquième dossier « Bon appétit ! ». En un premier temps, les apprenants sont invités à déguster avec les yeux, les chefs-d'œuvre d'artistes comme *Arcimboldo*, *Cézanne*, *Clément*, *de Zurbarán*, pour n'en citer que quelques-uns. A la fin du dossier, l'artiste poète, *Broodthaers* joue avec la double signification du mot 'moule'. Il disait que la moule fait sa propre coquille comme le contenu d'une œuvre d'art est déterminant pour le moule, la forme. En un deuxième temps, quelques peintures impressionnistes permettent de s'interroger sur la convivialité.

Le sixième dossier réinvente « Le temps, la nature et l'espace ». *Monet*, *Seurat* et *Van Gogh*, entre autres, nous emportent à l'extérieur et nous installent en pleine nature. Les artistes du *LandArt*, nous rappellent le caractère éphémère des choses. Des œuvres d'art des 19^{ième}, 20^{ième} et 21^{ième} siècles permettent aux apprenants de s'interroger sur la notion de temps. Les artistes-inventeurs, *Panamarenko* et *Jansen* invitent les apprenants à inventer de nouveaux moyens de transport en réunissant / conciliant la technologie et les arts plastiques. Les futuristes jouent avec le temps et la vitesse : *Marcel Duchamp*, *Luigi Russolo*, *Giacomo Balla*, *Umberto Boccioni*, etc.

Le septième dossier « Gagner de l'argent » commence par la phrase de *Picasso* « *Les autres parlent, moi je travaille.* » et propose des œuvres de *Courbet*, *Millet* et *Caillebotte* pour témoigner d'une vision réaliste du monde ouvrier. Une fresque murale de *Diego Rivera* montre des ouvriers qui réalisent, eux aussi, une autre fresque murale. *Rivera* veut exprimer que tant le processus que le résultat font partie d'une œuvre d'art. Principes à extrapoler dans l'apprentissage du FLE, notamment pour devenir un « artiste en français ». *Andy Warhol* vient clore ce dossier avec ses sérigraphies de célébrités et de produits commerciaux. Le message est clair : apprenants ne vous laissez pas piéger par la publicité !

Le dernier dossier, pose une question alléchante : « On sort ce soir ? » Des œuvres de *Watteau*, des affiches de *Toulouse-Lautrec* et des photos de *Struth* sont une invitation à sortir, à s'amuser, à partir à la découverte, etc.

Alors le pari didactique est-il gagné au bout des huit dossiers ? Certes, car les apprenants se sont enrichis de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir⁵.

Conclusion

Nous avons voulu vous proposer un éventail d'œuvres d'art et d'artistes qui méritent d'être découverts comme déclencheurs d'activités didactiques FLE. La liste est tout sauf exhaustive, mais le résultat d'une recherche personnelle en tenant compte des besoins des apprenants. Nous espérons vous avoir donné l'envie d'enrichir cette liste, sans modération. Finalement, nous osons conclure avec Hélène Trocmé-Fabre que : « *De formidables avancées technologiques et de très nombreuses découvertes en neurosciences et en sciences de la nature ont eu lieu au cours de ces dernières décennies : elles ont modifié profondément nos concepts de temps et d'espace, notre regard sur l'environnement, sur les autres et sur nous-même. Elles ont fait évoluer nos divers métiers et, en particulier celui d'enseignant et celui d'apprenant... C'est précisément parce que les territoires se sont élargis, parce que les frontières ne sont plus ce qu'elles étaient, parce que les cultures se découvrent, se croisent et entrent en dialogue, que le monde éducatif se doit, aujourd'hui, de reconnaître et (...) de célébrer les plus belles réalisations du cerveau humain que sont le langage de l'homme, son écriture et ses pratiques artistiques...⁶.*

Annexes

Fiches didactiques

Dossier 1 : *Je me présente*

Faut-il peindre ce qu'il y a sur un visage ? Ce qu'il y a dans un visage ? ou ce qui se cache derrière un visage ? - Pablo Picasso

Introduction visuelle

Démarche didactique (proposée ici pour un niveau A1/A2, mais à adapter à d'autres publics cibles) :

On éveille l'intérêt des élèves à l'aide d'autoportraits de plusieurs artistes célèbres : Ensor, Courbet, Kahlo, Bacon, Spilliaert, Rafael, Picasso, Rembrandt et de Vinci. On a choisi ces oeuvres d'artistes de différentes origines et de différentes époques, afin de pouvoir offrir un vocabulaire riche et varié aux apprenants. On a intégré l'artiste, Frida Kahlo, pour que l'enseignant puisse travailler sur le masculin et le féminin des noms et des adjectifs. Comme introduction, l'enseignant peut demander aux apprenants de relier ces autoportraits au chef-d'oeuvre de chaque artiste. Ensuite, il/elle invitera les apprenants à décrire les portraits à l'aide des structures proposées et des réflexions spontanées.

Les portraits de l'artiste Cindy Sherman permettent de faire un travail de classe sur la notion d'identité.

A l'aide des photos des 8 femmes de Picasso, les apprenants vont fixer et intégrer l'emploi de l'adjectif et du pronom possessifs.

Les expressionnistes expriment dans leurs peintures toutes les nuances de leurs sentiments. En plus de la forme et des traits de visage des personnages principaux, ils utilisent la lumière et la couleur afin d'exprimer leurs émotions. Les expressionnistes représentent les moments joyeux à l'aide de couleurs vives et lumineuses. Pour les moments de tristesse, ils utilisent des tonalités plus sombres. Les émotions des tableaux proposés sont, pour certaines, universellement reconnaissables. Pour d'autres, chaque apprenant peut avoir sa propre opinion.

Correction des exercices

Exercice 1.1

Autoportrait 1 : Ensor

Autoportrait 2 : Courbet

Autoportrait 3 : Kahlo

Il est belge. Il porte un chapeau.

Il est français. Il a les cheveux longs. Il a les yeux bruns. Il a 25 ans.

Elle est mexicaine. Elle est vieille. Elle est jolie. Elle aime les singes.

Autoportrait 4 : Bacon

Autoportrait 5 : Spilliaert

Autoportrait 6 : Rafael

Il est anglais. Il a le visage déformé. Il aime les films de science-fiction.

Il est belge. Sa couleur préférée est le noir. Il habite dans une grande maison.

Il est italien. Il porte une casquette. Il est jeune. Il a les cheveux longs.

Autoportrait 7 : Picasso

Autoportrait 8 : Rembrandt

Autoportrait 9 : de Vinci

Il est espagnol. Il a les yeux bruns. Il est beau.

Il porte un chapeau. Il est vieux.

Il est italien. Il est vieux. Il a une barbe.

+ réponses libres des apprenants

Exercice 1.2: l'hurluberlu / échanges - réflexions

Exercice 1.3: tâche

Exercice 1.4: l'adjectif et le pronom possessifs

1. Françoise à Fernande : *Picasso, c'est ton mari ?* Fernande répond : *Oui, c'est le mien !*
2. Jacqueline à Eva et Olga : *Dora, c'est la femme de Picasso ? C'est sa femme ?* Eva et Olga répondent : *Non, ce n'est pas la sienne !*
3. Marie-Thérèse : *Picasso, c'est le mari de Fernande et de Françoise ? C'est leur mari ?* Eva : *Oui, c'est le leur !*
4. Dora à Olga et Jacqueline : *Picasso, c'est votre mari ?* Gaby à Olga et Jacqueline : *Eh ben oui, c'est le vôtre !*
5. Toutes les 8 : *Picasso, c'est notre mari ! C'est le nôtre !*

Exercice 1.5: exprimer des/ses émotions.

Savoirs

Grammaire : les adjectifs qualificatifs - l'accord de l'adjectif qualificatif - le féminin, le masculin - les adjectifs de couleurs - les adjectifs dérivés d'un nom de pays - les adjectifs et pronoms possessifs - le passé composé

Vocabulaire : présentation - aspects physiques (le visage / le corps) - caractère - émotions - décor - couleurs...

Pour :

Décrire un portrait d'artiste

Créer une carte d'identité

Parler de/exprimer ses émotions

Inventer un évènement au passé

Exprimer son accord/désaccord

...

Compétences visées et signalées à l'apprenant :

C.E./ V. E.E. E.O. Tâche

Exploitation pédagogique du dossier 1 : *Je me présente*

1. Faut-il peindre ce qu'il y a sur un visage ? Ce qu'il y a dans un visage ? Ou ce qui se cache derrière un visage ? - Pablo Picasso. Voici 9 autoportraits d'artistes célèbres, les reconnaissez-vous ?

C.E./ V.

1. James Ensor, *Ensor au chapeau fleuri*, 1883
2. Gustave Courbet, *Le Désespéré*, 1843-1845
3. Frida Kahlo, *Autoportrait au collier d'épines et colibri*, 1940
4. Francis Bacon, *Autoportrait*, 1971
5. Leon Spilliaert, *Autoportrait*, 1907
6. Raffaello Sanzio, *Autoportrait*
7. Pablo Picasso, *Autoportrait*, 1907
8. Rembrandt van Rijn, *Autoportrait*, 1661
9. Léonard de Vinci, *Autoportrait*, 1510-1515

1.1 Combinez-les avec les descriptions ci-dessous :

il est espagnol / il est belge / il est français / elle est mexicaine / il a le visage déformé / il a les yeux bruns / elle aime les singes / il aime les chapeaux / il est anglais / il a une barbe / sa couleur préférée est le noir / il a 25 ans / il a les cheveux longs / il aime les films de science-fiction / il habite dans une grande maison / il est italien / il est vieux / il est jeune / elle est vieille / il porte une casquette / il est laid / elle est belle

N'hésitez pas à ajouter des descriptions ou, caractéristiques, vous-mêmes :

1.2 L'hurluberlu: Cindy Sherman

Le saviez-vous ?

Depuis plus de 30 ans, les images de Cindy Sherman ont subi différentes métamorphoses. Étant son propre modèle, elle se retransforme à chaque fois en utilisant des costumes, des perruques et du maquillage. Sherman aime jouer avec le concept d'*identité* et se remet donc toujours en question, ainsi que le regard que les autres portent sur elle.

Voici 6 personnages de Cindy Sherman :

1. Cindy Sherman, Untitled Film Still 13, 1978
2. Cindy Sherman, Untitled 211, 1989
3. Cindy Sherman, Untitled 216, 1989
4. Cindy Sherman, Untitled 210, 1989
5. Cindy Sherman, Untitled 224, 1990
6. Cindy Sherman, Untitled 205, 1989.

1.3 Tâche. Maintenant, c'est à vous !

Choisissez un des personnages de Cindy Sherman.

Créez une carte d'identité pour lui ou pour elle.

Intégrez les adjectifs qualificatifs et les expressions vus dans ce dossier.

Laissez libre cours à votre imagination !

1.4 Complétez les phrases et les questions avec l'adjectif ou le pronom possessif qui convient :

Le saviez-vous ?

Il paraît que tout au long de sa vie, Picasso aurait eu au moins huit femmes différentes ! Quel dragueur ! Vous pouvez les admirer dans cette galerie de portraits :

Les 8 femmes de Picasso

Source des images didactisées :

<https://fr.slideshare.net/Agostinho.Gouveia/les-femmes-de-picasso-36710783>

Exemple :

Gaby : « Picasso, c'est mon mari, c'est le mien ! »

Françoise à Fernande : « Picasso, c'est ... mari ? »

Fernande répond : « Oui, c'est ... ! » / Jacqueline à Eva et Olga : « Dora, c'est la femme de Picasso ? C'est ... femme ? » Eva et Olga répondent : « Non, ce n'est pas... ! » / Marie-Thérèse : « Picasso, c'est le mari de Fernande et de Françoise ? C'est ... mari ? »

Eva : « Oui, c'est ... ! » / Dora à Olga et Jacqueline : « Picasso, c'est ... mari ? » Gaby à Olga et Jacqueline : « Eh ben oui, c'est ... ! » / Toutes les 8 : « Picasso, c'est ... mari ! C'est ... ! »

1.5 J'aime la règle qui corrige l'émotion. J'aime l'émotion qui corrige la règle.

Georges Braque

E.O. Quelle émotion ces chefs-d'œuvre expriment-ils ? Justifiez votre choix :

1. *Le cri de Munch*

2. *Le baiser de Klimt*

3. *L'autoportrait de Schiele*

4. *Femme à la veste verte de Macke*

5. *L'autoportrait de Kokoschka*

6. *L'autoportrait de Kokoschka*

la tristesse / la joie / la peur / la haine / la jalousie / la colère / l'amour / être triste / être joyeux(euse) / être inquiet(iète) / être fâché (e) / être jaloux(ouse) / être content(e) / être effrayé(e) / être amoureux(euse) / être furieux(ieuse)

Bibliographie

Aden, J. 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Bruxelles Éditions Le Manuscrit.

Cuq, J.P., Gruca, I. 2012. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.

Gardner, H. 2004. *Les Intelligences multiples* : Paris : Odile Jacob.

Kristeva, J. 1993. *Les nouvelles maladies de l'âme*. Paris : Fayard.

Pankhurts, L.H. 2013. *Kunst - 80 meesterwerken uitgelegd*. Kerkdriel: Librero.

Philips, S. 2012. *Moderne en hedendaagse kunst begrijpen*. Kerkdriel: Librero.

Robert, J.P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Robert, J.P., Rosen, E., Reinhardt C. 2011. *Faire classe en FLE, Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.

Schasfoort, B. 2016. *Beeldonderwijs en didactiek*. Groningen / Houten, Noordhoff.

Wronska, O. 2009. « Pour la plasticité du FLE : Enseignement et art contemporain », *Synergies Canada*, n° 1.

Notes

1. Wrońska, 2009.
2. Gardner, 2004.
3. Wrońska, 2009.
4. TFE de F. Gelas et N. Van de Velde, maître de mémoire. I. Cloquet.
5. Robert, 2008, p. 38.
6. In Aden J., 2008, p. 8.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Une corde (sensible) à l'arc des enseignants de (Français) Langue Etrangère : L'improvisation métalinguistique en classe

Évelyne Rosen

Université de Lille 3, EA4354 - THEODILE - CIREL - Centre
Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille
evelyne.rosen-reinhardt2@univ-lille3.fr

Rémy Porquier

Université Paris-X¹
porquier@u-paris10.fr

Reçu le 09-04-2017 / Évalué le 16-08-2017 / Accepté le 18-11-2017

Résumé

Cet article part d'une observation banale et d'un constat familier aux enseignants de langue : il se produit dans un cours de langue étrangère des épisodes où l'enseignant se voit interroger (et se trouve interrogé) sur tel ou tel aspect du fonctionnement ou de l'emploi de la langue qu'il enseigne, et se voit en situation d'improviser une décision : en différant la réponse, en éludant la question, ou en y répondant à chaud de façon imprévue, à l'improviste, et donc en improvisant. Il s'agit donc de l'apparition d'une question imprévue, et de ce qu'elle déclenche chez l'enseignant, dans sa démarche et dans sa réflexion.

Mots-clés : questionnements imprévus, improvisation, classe de langue étrangère, enseignants de FLE

Another (Sensitive) String to the French Teacher's Bow: Metalinguistic Improvisation in a Foreign Language Class

Abstract

This article is based on a frequent experience made by language teachers: the students ask unexpected questions regarding the language and its functions. The teacher might not have immediately the precise answer and has to make a decision: he could postpone the answer or he could answer directly, without any preparation, in a kind of pedagogical improvisation. This article deals with such unexpected questions in the foreign language class and the effects on the teachers, his reactions and his pedagogical answer.

Keywords: unexpected questions, improvisation, language class, teacher of French as a foreign language

Tout enseignant de langue a peu ou prou l'expérience de la gestion de l'imprévu en classe. Mais pour préciser le propos, en voici quelques exemples, empruntés au domaine du français langue étrangère² :

- « Pourquoi est-ce qu'on dit *ça a été* pour dire *ça va* au passé. On ne dit pas *c'est allé* ? »
- « J'ai vu *entrée des camions* et *sortie de camions*. On peut dire aussi *sortie des camions* ? »
- [L'étudiant, dans un mémoire de M1, a écrit : *Passons maintenant à l'abordage de la deuxième partie*. L'enseignant a souligné ainsi : *Passons maintenant à l'abordage de la deuxième partie*] « Pourquoi est-ce que vous avez souligné à *l'abordage* ? »
- « J'ai entendu *vos gueules !*, je crois que ce n'est pas très poli. Mais à une personne toute seule, est-ce qu'on peut dire *votre gueule* ? »
- « On a dit *le chat est devant la fenêtre*. Mais il n'est pas *derrière la fenêtre* ?³ »
- « *Si vous étiez venu demain, on serait allé au cinéma*. C'est pas possible de dire ça, c'est du passé avec du futur. »

Il existe des quantités d'échantillons de tels questionnements (portant sur le lexique, la syntaxe, la morphologie, la ponctuation, sur des questions de norme ou d'usage, etc.), échantillons moins souvent affichés que les erreurs classiques ou spectaculaires d'apprenants.

La question posée ici est en premier lieu celle du comportement des enseignants face à des questionnements imprévus, inattendus et à la décision de traitement. Mais elle interroge plus largement les modalités de rencontre et d'interaction entre la grammaire pédagogique des enseignants et l'interlangue (la compétence transitoire) des apprenants, et les commentaires et explications métalinguistiques engagés dans de telles interactions. En effet, les questionnements des apprenants s'inscrivent là dans leur itinéraire d'apprentissage : leur activité réflexive questionne leur grammaire d'apprenant, dans sa dynamique et son caractère variable et instable, et vient en même temps interroger la grammaire de l'enseignant, censée être celle de la langue (Fougerouse, 2001). La « grammaire-transition » proposée par de Salins (1996) est en ce sens un outil précieux pour les (futurs) enseignants dans la mesure où elle propose 1) des explications terminologiques permettant d'accéder ensuite à la lecture d'ouvrages plus savants ; 2) une réflexion sur des questions d'ordre sémantique, morphologique et syntactique spécifiques à l'enseignement du FLE ; 3) des exemples d'erreurs commises par les apprenants ainsi que des activités pédagogiques à même de faciliter l'acquisition et l'appropriation correcte du système grammatical.

Véritables déclencheurs, ces erreurs et activités réflexives des apprenants viennent donc interroger implicitement sur ce qui est à ce stade soit un manque dans l'apprentissage, soit un manque dans l'enseignement, ou sur un palier ultérieur de connaissance de la langue⁴.

Cela croise donc plusieurs dimensions :

- une dimension acquisitionnelle : l'apparition de questionnements métalinguistiques dans un parcours d'apprentissage, dans une activité cognitive et réflexive d'apprentissage ;
- une dimension interactive, discursive et acquisitionnelle : la gestion interactive, immédiate ou différée, du questionnement ;
- une dimension plus globale (psycho-socio-cognitive et didactique) : comment procède-t-on pour gérer, dans son déroulement, l'imprévu ?
- une dimension linguistique : quel éclairage apportent ces questionnements sur le fonctionnement de la langue étrangère ?
- une dimension linguistique et didactique : l'apport de tels épisodes à la restructuration de la grammaire pédagogique de l'enseignant(e). Cette dernière dimension signale que l'on a affaire à des interrestructurations entre la grammaire d'apprenant (GA) et la grammaire pédagogique (GP).

On présentera, dans cet article, la première étape d'une recherche sur les cas, les situations et les épisodes d'improvisation en classe de langue⁵.

1. Cadre théorique et observation

Quel est l'intérêt théorique de tels épisodes ? Six points sont envisagés dans ce qui suit.

1. Cette réflexion entre dans le cadre bien plus général de la gestion de l'imprévu, traitée notamment par Perrenoud en sciences de l'éducation. La gestion de l'imprévu concerne par ailleurs l'ergonomie et la sociologie du travail (surtout dans les métiers de l'urgence, médecine, secours, guerre, etc.), plus largement une théorie de l'action (cf. Bange, 1992). Pour Vergnaud « il existe des classes de situations dans lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées » (cité par Perrenoud, 1999). Pour Perrenoud (1999 et 2001), la capacité de gestion de l'imprévu implique deux choses : savoir reconnaître ou anticiper l'événement et construire une réponse adéquate ; savoir improviser sans préavis. Mais l'expérience permet de construire des schèmes de réponses, fondés sur l'expérience de schèmes de situations. D'autre part, de tels épisodes révèlent ou éclairent des pratiques réflexives (réflexion dans l'action et réflexion sur l'action,

voir Schön, 1994/1983 ; Perrenoud, 2001), chez l'apprenant et chez l'enseignant. Ils manifestent également la double dimension intrapsychique et interpsychique (Vigotsky, 1985/1934) de la collaboration entre apprenant et enseignant.

2. Ce type de situations et d'épisodes, forcément présent, parfois fréquent dans l'interaction didactique, revêt certaines spécificités lorsqu'il s'agit d'enseignement et d'apprentissage des langues :

- d'une part, le statut de la langue et les questionnements sur la langue sont une des dimensions de cet enseignement, où fonctionnent double énonciation, bifocalisation et activité métalinguistique ;
- d'autre part, en matière d'appropriation de langue étrangère, donc pour les apprenants, les questionnements et la gestion de l'imprévu renvoient au rôle institutionnel, au statut et à la fonction de l'enseignant, comme expert qualifié et responsable, qui est présumé savoir et guider, y compris dans le cas de questionnements inopinés ;
- par ailleurs, bien que ces situations et épisodes apparaissent dans l'acquisition et les interactions en milieu naturel, probablement moins souvent et de façon différente, elles ne s'y inscrivent pas dans un système d'interactions pré-régulé par la situation didactique, et rythmé par le déroulement des unités et activités didactiques (voir Laurens & Véronique (dir.), 2017). Dans l'interaction en milieu naturel, le natif n'est pas dans le rôle de l'instructeur institué.

3. Ainsi, les interactions suscitées par ces questionnements imprévus révèlent ou éclairent divers aspects des processus et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et des interactions apprenants-enseignants.

On les énumérera ici :

- activité réflexive des apprenants (fonctionnement + emploi) : émergence de l'activité réflexive pour soi et du travail réflexif solitaire :

« En se posant tout haut les questions qu'il se pose tout bas, c'est-à-dire en laissant apparaître des traces de ses activités de réflexion sur le nouveau système, l'apprenant se donne une chance d'aboutir à des réponses, c'est-à-dire de développer plus efficacement son nouveau système linguistique. » (Arditty, Vasseur, 1996 : 76-77) ;

- manifestation explicite de l'interlangue des apprenants, et en particulier des zones - ou microsystèmes - à mobilité ou instabilité (Pallotti, 2017) ;
- sollicitation et manifestation de la conscience linguistique de l'enseignant (Aguilar, 2011 ; Vermeersch, 2000 ; Rivière & Cadet, 2011) ;

- séquences potentielles d'acquisition (voir De Pietro *et al.*, 1989) ;
- zone de développement proche (Vigotsky, 1985/1934) ;
 - activité réflexive de l'enseignant (voir notamment Chiss & David, 2011, Cicurel, 2011 a et b ; Rivière 2010) ;
 - traitement (immédiat, différé, éludé) par l'enseignant : décision et procédure, qui peuvent être ensuite étayées lors d'un entretien d'auto-confrontation, tel qu'il est mis en place par le groupe DILTEC-IDAP (Groupe IDAP-DILTEC, 2014).

4. On souligne ici plusieurs points :

- les questions des apprenants soulèvent des aspects flous, voire non traités, du système, et contribuent alors à une description GA/GP (sur divers points : lexicque, syntaxe, morphologie, orthographe, ponctuation, usages sociolinguistiques, norme, etc.) ;
- l'activité improvisatoire ou réfléchie de l'enseignant informe et développe sa compétence ou sa conscience de la langue, en faisant en quelque sorte passer l'interlangue des apprenants dans son propre espace réflexif⁶ ;
- on peut alors parler d'input pour l'enseignant et de modification non de son interlangue, mais de ses connaissances et représentations du système de la langue qu'il enseigne.

5. Une autre dimension est la matière et la forme des questionnements :

- *est-ce que ?*
- *pourquoi ?*
- *comment ?* (d'où le titre du présent article "le comment du pourquoi")

Ces questions se ramènent finalement à un questionnement du type « comment ça marche ? ». Porquier (2007 : 29) note ainsi à ce propos que « ce que les apprenants explorent et révèlent de la grammaire varie selon les questions qu'ils posent et selon les manières dont ils les posent. Mais aussi selon la façon dont leurs questionnements et leurs tentatives sont captés et exploités. En effet, leurs demandes, qui peuvent souvent paraître d'ordre formel (« est-ce qu'on peut dire ça ? », « c'est juste ? », « c'est correct ? »), concernent non seulement la forme et la norme, mais souvent aussi les dimensions utilitaires, fonctionnelles et communicatives de la grammaire ordinaire ».

6. Enfin, ces questions relèvent d'une activité réflexive (d'une pratique réflexive pour Perrenoud, 2001) chez l'enseignant et les apprenants, qui débouche sur un fonctionnement du type réponse-explication ou sur des exercices de

conceptualisation, définis précisément selon Besse & Porquier (1991 : 113) comme « une démarche qui s'appuie [...] sur la perception métalinguistique que les apprenants peuvent avoir de la langue-cible [...]. Il s'agit moins, à proprement parler, d'exercices que de moment de réflexion grammaticale explicitée par les apprenants ⁷».

Traitement didactique et traitement discursif sont alors à observer : qu'ils prennent la forme d'une séquence latérale (Bange, 1992) ou d'une tâche improvisée, en lien direct ou non avec la tâche en cours.

On suppose que l'investigation d'épisodes d'imprévus est de nature à faire capitaliser (« l'imprévu comme analyseur de l'action », selon Perrenoud, 1999) des expériences et des éclairages sur l'appropriation, sur l'enseignement, sur les interactions didactiques et sur la description des langues.

Tout cela demande une démarche fine d'observation et de recueil de données.

2. Méthodologie d'investigation et commentaires des premiers résultats

Pour articuler ce cadre théorique et une méthodologie d'investigation *ad hoc*, l'on est parti des deux classes de situations distinguées par Vergnaud (1990 ; cité par Perrenoud, 1999) pour circonscrire un vaste terrain :

- des classes de situations pour lesquelles le sujet-enseignant dispose dans son répertoire, à un moment donné de son développement et sous certaines circonstances, des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation ;
- des classes de situations pour lesquelles le sujet-enseignant ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec.

Ce sont précisément ces dernières classes de situations qui nous intéressent, celles où l'enseignant ne peut se raccrocher à des réponses préconstruites.

Pour savoir ensuite comment un enseignant réfléchit dans le feu de l'action, sur l'action elle-même, sur les compétences à mobiliser et la manière de les mobiliser, il est nécessaire de l'interroger et/ou de l'observer.

Deux possibilités méthodologiques s'offrent alors :

- s'intéresser au déroulement en temps réel et analyser les interactions où s'effectue le traitement des questions imprévues ;

- recueillir les discours de l'enseignant sur son répertoire et son comportement (*i.e.* en temps différé ; voir Aguilar & Cicurel, 2014). En temps différé, mais également à chaud dans la perspective que nous développons ici.

C'est ce que nous avons décidé de faire, dans ce premier temps de la recherche, afin de choisir ensuite au mieux les contextes d'enseignement/apprentissage propices à une observation en temps réel.

Un questionnaire a été élaboré : il comprend des questions permettant d'établir les profils biographiques individuels des enseignants (nombre d'années d'expérience de l'enseignement du FLE, type de public, type de formation reçue) ; l'on entre ensuite dans le vif du sujet avec des questions incitant les enseignants à amorcer une démarche de pratique réflexive, à analyser sur quels points de la langue française portent ces questions, à se remémorer certaines de ces questions posées *ex abrupto* et enfin à expliciter leur comportement dans une telle situation.

La passation de ce questionnaire a été effectuée auprès de deux types d'enseignants :

- Le premier type d'enseignant correspond à ceux pour qui le français est une langue étrangère et qui enseignent cette langue à des apprenants de même langue maternelle qu'eux-mêmes.

C'est en l'occurrence auprès de 150 enseignants russes de français - en formation à l'université de Lille 3 - que le questionnaire a fait l'objet d'une toute première passation. Il n'est pas anodin de mentionner le nombre de réponses recueillies alors : une seule et unique, celle d'une enseignante russe au profil singulier⁸. Voici quelques extraits de ses réponses au questionnaire :

Pourriez-vous effectuer un recensement de questions imprévues et déstabilisantes, qui vous ont été posées ?

Imprévues, mais pas déstabilisantes ! On peut toujours avoir recours à des moyens de raisonnement logiques et discursifs. Une raison de plus pour inciter les apprenants à des recherches autonomes. J'aime bien de telles questions !

Quelle démarche explicative adoptez-vous ?

Une discussion naît. Je leur indique des voies et des parcours possibles.

D'autres enseignants de ce groupe ont ainsi expliqué la raison de leur « non-collaboration » : il s'agit, pour la plupart, d'enseignants qui n'étaient jamais venus en France auparavant et qui n'ont pas confiance dans leurs compétences linguistiques. Ils construisent donc leurs cours de français de manière magistrale, ne laissant aucune place ni à l'imprévu, ni aux questions déstabilisantes.

Ainsi, dans certaines cultures d'apprentissage, la gestion de l'imprévu ressort-elle au tabou éducationnel.

- Le deuxième type d'enseignants vers lesquels nous nous sommes tournés était alors des enseignants pour qui le français est la langue maternelle et qui enseignent cette langue à des apprenants non francophones. Le questionnaire a fait l'objet d'une passation auprès d'enseignants de perfectionnement de l'expression à l'ESIT (Ecole supérieure d'interprètes et de traducteurs) de l'université Paris 3 - Sorbonne nouvelle et d'enseignants de FLE au DEFI (Département de l'enseignement du Français à l'international) de l'université Lille 3.

Sur 40 questionnaires distribués, 15 réponses ont été pour le moment récoltées, ce qui nous permet aujourd'hui une analyse qualitative des données recueillies.

Qu'ils réfléchissent dans le vif de l'action en classe ou qu'ils réfléchissent sur l'action, les enseignants ont des styles très divers, forgés à la croisée des histoires de vie, des formations, des identités personnelles ou professionnelles.

Deux profils se dégagent, néanmoins :

- L'enseignant revendique un « savoir d'inaction » (selon l'expression de Pelletier, 1995).

C'est le cas de cette enseignante, enseignant le français en France depuis vingt ans à des apprenants de niveaux A1 et A2. Le dernier diplôme qu'elle a obtenu est un M1 de FLE de l'université de Lille 3 en 1986. Voici sa réponse à la question suivante :

Vous essayez de proposer immédiatement une explication ?

« Oui quand j'ai commencé à enseigner. J'ai un peu oublié quelle démarche j'adoptais alors. Mais je me souviens de vrais « ratages » : trop longue explication qui coupait l'activité, explication peu claire ; cherchant des exemples, je ne trouvais sur le moment que des contre-exemples !

Depuis, je préfère différer l'explication. Avec un niveau A1 les explications théoriques un peu complexes sont difficiles à faire passer. J'essaie, quand je peux, d'anticiper la question par un *Ne me demandez pas, je ne sais pas !* ».

Un tel savoir d'inaction serait, selon Pelletier (*id.*), une forme de sagesse incorporée à l'habitus, qui conduit à différer la décision.

L'on peut citer, dans un tel cas de figure, l'exemple de la démarche adoptée par cette enseignante qui enseigne le français en France et à l'étranger depuis au moins dix ans, à des apprenants de niveaux A2 à C2. Le dernier diplôme qu'elle a obtenu

est un M1 de l'université de Rouen. À la question, *quelle démarche adoptez-vous ?*, elle répond :

« En règle générale, je me fabrique des corpus, en me faisant aider par des « non-profs », « non-linguistes », « non-littéraires ». À partir de là, j'essaie de construire des exos d'observation pour faire émerger des régularités / règles (je n'aime pas trop ce mot). Les ouvrages de références ne viennent qu'ensuite ».

- Le deuxième profil d'enseignant qui se dégage est celui d'un enseignant qui développe les mécanismes de l'« improvisation réglée » (selon l'expression de Bourdieu, 1980).

Le discours de cette enseignante qui enseigne le français en France depuis au moins trois ans à des apprenants de niveau C2 vient illustrer une telle perspective. Le dernier diplôme qu'elle a obtenu est un M2 de Didactologie des langues et des cultures de l'Université Paris 3- Sorbonne nouvelle :

« Je commence par réfléchir silencieusement, tout en prêtant l'oreille aux propositions spontanées qui peuvent parfois jaillir dans le groupe de pairs... Réfléchissant, je procède, me semble-t-il, de façon inductive, en invoquant deux ou trois exemples d'usage de la langue qui me permettent d'élaborer (ou pas !) une explication *a priori* que je soumets, la justifiant de mes exemples que j'écris au tableau. Lorsque l'explication ne me semble pas satisfaisante, je propose d'en reparler au cours suivant ».

L'enseignante improvise ici dans l'illusion de la spontanéité, mais sous le contrôle de l'habitus (voir aussi Perrenoud, 2001).

Ainsi, par delà la diversité des styles d'enseignants, l'on voit comment la réflexion face à l'imprévu oscille entre un pôle pragmatique (regroupant les moyens pour agir) et un pôle identitaire (recouvrant la manière d'être au monde de l'enseignant).

Les questions imprévues et déstabilisantes sont tout aussi diverses. C'est ce que vont illustrer les exemples présentés dans la suite de cet article.

3. Des questions imprévues ?

Avant de recueillir des données *in vivo* enregistrées en situation, nous avons donc fait le choix d'établir un questionnaire à l'attention des enseignants de FLE ce qui nous a permis de bien baliser notre terrain d'étude.

Ainsi, nous avons demandé aux enseignants de nous mettre par écrit toutes les questions déstabilisantes dont ils se souvenaient. Nous avons donc pu recueillir un bon nombre de ces questions dites imprévues.

Ce recueil de données nous a montré qu'il existe de telles questions dans tous les domaines que ce soit en morphologie, en syntaxe, en sémantique, que ce soit des questions autour de la norme ou de l'usage. Afin d'illustrer cette diversité, nous avons choisi quelques exemples extraits de notre corpus.

- Le premier exemple se situe au niveau de la norme : doit-on dire *c'est là où j'habite* ou *c'est là que j'habite* ?
- Le deuxième exemple porte sur la formation des mots avec cette question : « pourquoi le préfixe *in* dans *intimider* et *en* dans *enhardir* ? et que penser de *incorrect* après avoir vu *intimider* ? Le préfixe *in* a-t-il le même sens dans les deux cas ? »
- Le troisième exemple soulève le délicat problème de la place des pronoms : « pourquoi peut-on transformer *il y a des fleurs dans le vase* en *il y en a* ? et pourquoi ne peut-on pas transformer *j'ai mis des fleurs dans le vase* en **j'y en ai mis* ? De même que l'on peut me présenter au maire de Paris, d'ailleurs *on m'a présenté à lui* est une formulation qui fonctionne alors que **on me lui a présenté* ne se dit pas ! »
- Un quatrième exemple qui est de l'ordre du sémantico-grammatical et que nous livrons tel qu'il a été transcrit : « pourquoi dit-on *ce ne sont pas des publicités*, il n'y a pas d'articles avec *de* à la négation. On devrait dire : *ce ne sont pas de publicités* ».
- Un cinquième et dernier exemple, d'un tout autre niveau d'extension analogique, est celui d'un étudiant avancé de français langue étrangère, d'une langue maternelle non-flexionnelle, mais ayant acquis une bonne connaissance du système verbo-temporel du français, s'enquérant de l'existence d'un « futur postérieur » en français, puis s'étonnant de l'absence d'un tel temps. Son commentaire, ici résumé, était le suivant. Il y a en français, pour les verbes comme dans la vie, le passé, le présent et le futur. Pour le présent, on a le (temps) 'présent' (*il part*), le 'passé dans le présent' (*il vient de partir*), le 'futur dans le présent' (*il va partir*). Pour le passé, on a le 'passé' (*je suis parti*), le 'passé dans le passé' (*j'étais parti*), et le 'futur dans le passé' (*j'ai dit que je partirais*). Pour le futur, on a le 'futur simple' (*il partira*), le 'passé dans le futur' (*il sera parti*). Et pas de 'futur dans le futur', symétrique du 'passé dans le passé' ? Il fallut à l'enseignante découvrir et reconnaître que pour exprimer du 'futur postérieur' (ou ultérieur), le français procède comme les langues non-flexionnelles : *il partira et il reviendra après, il partira et puis il reviendra*. Faute de temps verbal spécifique.⁹

Devant de telles questions, l'enseignant doit gérer ces épisodes imprévus. Et même si l'on a tendance à dire qu'en français l'exception confirme la règle, l'enseignant malgré cela ne pourra échapper à l'explication. Ce dernier devra tant bien que mal combler, expliquer l'écart qui existe entre la représentation, l'évidence d'une règle qu'a un apprenant (son interlangue) et la réalité même de cette règle ou bien encore expliquer l'écart qui existe entre une règle grammaticale (la norme) et une règle d'usage. Rappelons que très souvent la relation enseignant-apprenant est vécue comme asymétrique ; relation dans laquelle l'enseignant domine (notamment dans le cas d'un enseignant natif). De telles questions peuvent alors déstabiliser l'enseignant et lui faire perdre la face s'il n'arrive pas à didactiser ces moments pourtant très forts quant à la co-construction des savoirs (Rosen, 2001 ; Rosen, Heberlé-Dulouard, 2003 ; Robert, Rosen, Reinhardt, 2010). Analyser de telles situations, notamment dans le cadre de la formation d'enseignants, permettrait d'outiller le regard de l'enseignant.

Ainsi, pour ne pas conclure, des éléments de réflexion peuvent-ils d'ores et déjà être avancés.

Par la richesse et la diversité des données recueillies, dont on n'a donné ici qu'un aperçu, une telle recherche apporte aussi bien au niveau de la description des langues qu'au niveau de la didactique des langues.

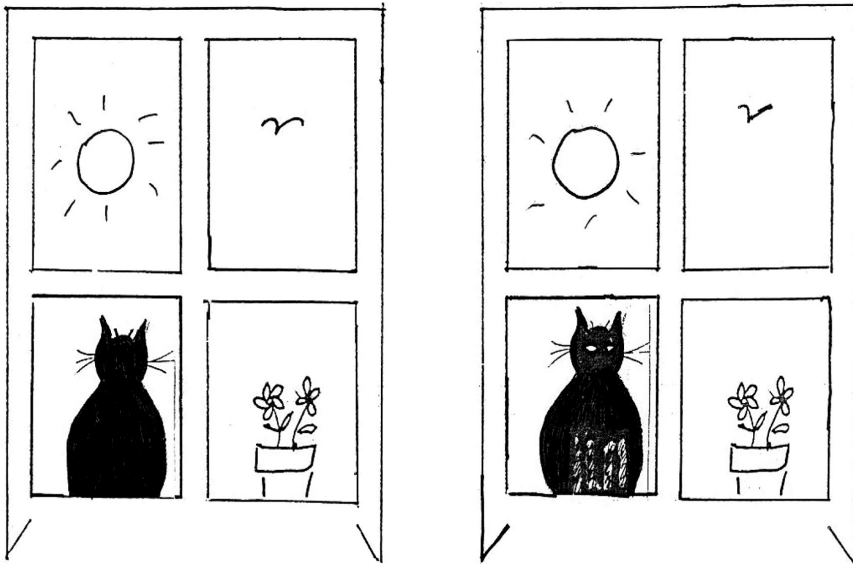
Pour ce qui est du niveau descriptif, il va sans dire que la pertinence voire l'impertinence des questions posées par les apprenants nous renseigne sur la réalité de la langue, mais aussi sur la perception qu'ont ces apprenants de la langue en cours d'acquisition. Ce corpus collecté peut-être un précieux atout pour les grammaires pédagogiques.

Pour ce qui est du niveau des éléments de conclusion méthodologique, ce projet *Ex abrupto* pointe un défi à relever pour la didactique des langues face à certaines cultures éducatives : la gestion de l'imprévu est en effet encore souvent/parfois occultée, voire tabouisée.

L'on peut d'une part souhaiter réduire l'imprévu par une planification totale de l'enseignement. L'on peut au contraire souhaiter former à gérer l'imprévu, autrement dit à travailler sur une prise de conscience menant (ou devant mener) à une pratique réflexive tant des apprenants que des enseignants.

Annexe

« On a dit le chat est devant la fenêtre. Mais il n'est pas derrière la fenêtre ? »
(voir Porquier, 2004 :15 et Hirzalla, Porquier, 2009). Voyez par vous-même :



Dessin reproduit avec l'aimable autorisation de son auteur Rémi Ballestrier que nous remercions vivement pour cette création.

Bibliographie

- Aguilar, J. 2011. « L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'auto-confrontation : problématique de recherche et précautions méthodologiques » In : Bigot, V. et Cadet, L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve éditions, p.109-126.
- Aguilar, J., Cicurel, C. (dir). 2014. «Pensée enseignante et didactique des langues», *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 56.
- Arditty, J., Vasseur, M.-TH. 1996. « Les activités réflexives en situation de communication exolingue ». In : *AILE*, 8, p. 57-88.
- Bange, P. 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier (première parution en 1984).
- Bigot, V., Cadet, L. (dir.). 2011 *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions.
- Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Chiss, J.-L., David, J. 2011. « Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire », *Le français aujourd'hui*, 5/2011 (n° HS01), p. 129-138.

- Cicurel, F. 2011a. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2011b. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149-150 | 2011, 41-55.
- De Salins, G. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In : Weil (D.), Fugier (H.) (eds). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences humaines et Université Louis Pasteur, p. 99-124.
- Fougerouse, M.-Ch. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, n° 122, p. 165-178.
- Groupe IDAP-DILTEC. 2014. « Outil pour la recherche. La fabrication d'un entretien d'auto-confrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral. Méthodes, buts et analyses », *Le français dans le monde Recherches et applications*, n° 56, p. 184-190.
- Hirzalla, H., Porquier, R. 2009 « "Where is the cat in relation with the window?". The expression of spatial relations in French and Arabic first and second language », *California Linguistic Notes*, 34-2.
- Laurens, V., Véronique, D. (dir.). 2017. « Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères », *Le français dans le monde Recherches et applications*, n° 61.
- Pallotti, G. 2017. « Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement ». *Le français dans le monde Recherches et applications*, n° 61, p. 109-120.
- Pelletier, G. 1995. « Les virgules du temps...De l'arrêt d'agir et autres savoirs d'inaction en gestion ». In : *Harvard l'Expansion Management Review*, <http://www.f-d.org/pelletier-virgules.htm> [consulté le 20 février 2017].
- Perrenoud, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. 1999. « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences ». In: *Éducation permanente*, 140-3. Paris : ESF, p. 123-144.
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html [consulté le 20 février 2017].
- Porquier, R. 2004. « Du français observé sous divers éclairages. Questions de corpus ». *Pré-textes franco-danois*, IV, p 4-13.
- <http://ojs.ruc.dk/index.php/pre/article/view/2979/1247>
- Porquier, R. 2007. « La grammaire ordinaire, celle qu'on parle et qui se parle », *Le Français dans le Monde*, n° 354, p. 27-29.
- Riviere, V. 2010. « Faire l'expérience de l'interaction didactique : le point de vue d'une enseignante de FLE ». Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP, France. hal-00533810
- Rivière, V., Cadet, L. 2011. « Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère », *Lidil*, 43, p. 41-55.
- Robert, J.-P., Rosen, E., Reinhardt, C. 2010. *Faire la classe en (F)L.E.* Paris : Hachette.
- Rosen, E., Heberlé-Dulouard, B. 2003. « Le putsch énonciatif : un dénominateur commun entre didactique du FLE, du FLS et du FLM ? ». In : Defays (J.-M.) & al. (eds). *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère*. E.M.E. Éditions Modulaires Européennes, p.323-330.
- Rosen, E. 2001. *Apprendre une langue en communiquant... Interlangue et communication exolingue / endolingue en contexte*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Paris X - Nanterre.

Schön, D. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir cadré dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques. [trad. De 1983. *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books].

Vermersch, P. 2000. « Conscience directe, conscience réfléchie », *Intellectica*, n°31, p. 269-311,

[http://www.utc.fr/~jguignar/SC21/Textes/Vermersch%20\(Parole%20et%20conscience\).pdf](http://www.utc.fr/~jguignar/SC21/Textes/Vermersch%20(Parole%20et%20conscience).pdf) [consulté le 20 février 2017].

Vigotsky, L. 1985. *Pensée et langage*. Paris : MESSIDOR/Éditions sociales. [Trad. de 1934. *Мышление и речь*].

Notes

1. Cet article a été écrit en collaboration avec Bénédicte Heberlé-Dulouard (Université Paris-X).

2. Le présent texte propose un état exploratoire de cette question de l'improvisation métalinguistique, amené à être développé et étoffé, notamment par des exemples provenant de différents contextes d'enseignement et d'apprentissage. Nous lançons donc ici un appel aux collègues intéressés par une contribution à ce projet de recherche et les invitons à manifester leur intérêt en s'adressant aux auteurs à l'adresse suivante : drevelynrosen@aol.com.

3. Dans l'image correspondante donnée en annexe, il s'agit de préciser la position du chat par rapport à la fenêtre.

4. Dans cette perspective, le recours à la Grammaire actualisée et contextualisée du français, en ligne, peut être précieux : <http://www.francparler-oif.org/grac-a1a2/sommaire/> [consulté le 20.02.2017].

5. Ce premier volet de la recherche a porté sur des classes de Français Langue Étrangère (FLE). Les volets ultérieurs concerneront aussi d'autres langues et divers contextes. De cette recherche, les premiers résultats ont été présentés, lors du Colloque international « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » à l'université Paris 3 le jeudi 12 décembre 2002, par Porquier Rémy, Rosen Evelyne et Heberlé-Dulouard Bénédicte : « Le comment du pourquoi. L'improvisation métalinguistique dans la classe de langue étrangère » puis ont fait, sous ce même titre, l'objet d'une publication sur Internet dans la revue *Marges Linguistique* reprise sur le site de la revue Texto (http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/Marges_sommaire.html). Cette publication a, entre-temps, été retirée et n'est donc plus accessible en ligne.

6. On notera qu'il s'agit ici d'un privilège de l'enseignant de langue étrangère/seconde que n'a peut-être pas l'enseignant de langue 1^{ère} et qui plus est de français langue maternelle où le poids de la norme est important et l'implicite encore plus.

7. La référence à la conceptualisation est importante dans notre propos (et mérite un développement à part entière qui n'entre pas dans le cadre du présent article) car elle apparaît souvent en rapport avec l'improvisation. Besse et Porquier en distinguent les modalités en concluant ainsi (*id.* : 115) : « Enfin, un exercice de conceptualisation n'est jamais reproductible à l'identique, et c'est en ceci qu'il n'est pas un exercice : les corpus de départ changent selon les classes, même quand on suit le même manuel, et les hypothèses « explicatives » peuvent varier considérablement dans leur métalangue comme dans leurs conceptions ».

8. Elle enseigne le français en Russie depuis au moins vingt ans à des apprenants de niveaux C1 et C2. Le dernier diplôme qu'elle a obtenu est un Doctorat en linguistique de l'Académie des Sciences de Saint Petersburg. L'enseignante encadre d'ailleurs elle-même des recherches en linguistique.

9. Il faut préciser ici que la terminologie utilisée par cet apprenant dans son raisonnement était celle pratiquée dans le cours par son professeur, mais que l'étudiant était également accoutumé à la consultation des dictionnaires de conjugaison (*Le Bescherelle* 1993 dans son cas) et à leur terminologie, y compris pour les curieux « plus-que-parfait » et « conditionnel passé » qui servent aussi à exprimer des hypothèses dans l'avenir (« si tu étais venu demain, on serait allé au cinéma ») ...

Synergies France n° 11 / 2017



Comptes rendus
d'ouvrage



Ivan Kabacoff



... Et le monde parlera français.

Roger Pilhion et Marie-Laure Poletti, Iggybook, 2017. ISBN 978-2363156365

« Et le monde parlera français... » Le titre du livre de Roger Pilhion et de Marie-Laure Poletti sonne comme une prophétie, une prière ou encore comme une injonction. Et pourtant, c'est bien plutôt un cri d'alarme que lancent les auteurs. Ils dénoncent ce que de nombreux observateurs remarquent depuis des années : la promotion de la langue française dans le monde n'est plus une priorité politique en France. Les autorités publiques françaises n'y croient plus entre baisse des crédits pour la coopération linguistique dans le réseau culturel français et l'utilisation systématique de l'anglais dans les organisations internationales.

Pendant des décennies, Roger Pilhion et Marie-Laure Poletti ont été des acteurs engagés dans la coopération pour le français, que ce soit dans le réseau culturel français ou au sein du Centre international d'études pédagogiques. Ils posent d'abord un regard sur la place de la langue française dans le monde en proposant un voyage géographique et historique passionnant qui met en lumière l'urgence d'une prise de conscience. La langue française a des atouts dans la mondialisation. Contre tout esprit décliniste, les deux auteurs nous le prouvent en dressant une liste de ce qui fait aujourd'hui la force du français : la francophonie, le réseau culturel français, des médias francophones internationaux... Mais, ils nous le disent et redisent tout au long du livre : il est temps d'agir en définissant d'abord des priorités d'actions qu'elles soient géographiques ou sectorielles. C'est l'un des grands intérêts du livre. Il ne reste pas en surface en se contentant du constat. Il est force de propositions qui se déclinent en autant d'axes stratégiques pour faire du français une grande langue internationale au sein d'un monde multilingue. « Et le monde parlera français... », c'est même plus qu'un livre. C'est une feuille de route. A l'heure où la francophonie disparaît même des intitulés des portefeuilles ministériels, les auteurs proposent des pistes d'actions à mettre en œuvre, non pas dans un avenir proche ou lointain mais dès aujourd'hui. Ils nous invitent à la remobilisation en faveur du français dans le monde. La remobilisation des politiques bien sûr, mais également une remobilisation de tous les acteurs de terrain.

A vous tous, lecteurs de *Synergies France* et des toutes les revues *Synergies du GERFLINT*, vous qui êtes intéressés par la situation de la langue française dans le monde ou engagés dans des actions de coopération pour le français, lisez le livre de Roger Pilhion et de Marie-Laure Poletti. Vous aurez entre les mains, non seulement une mine d'informations sur les institutions et les actions qui font vivre aujourd'hui le français mais aussi un formidable outil pour se mobiliser en faveur de notre langue à travers le monde.

Danièle Manesse



DICLÉ : Dictionnaire pour Lire et pour Écrire.

Sybille Grandamy et *al.*, Éditions Retz, 2016. ISBN 978-2725633718

Tous les professeurs de FLM, de FLS et de FLE connaissent la difficulté des apprenants novices à user du dictionnaire, malgré des injonctions répétées. La raison en est évidente, mais pas prise en compte : où chercher comment écrire *haleine*, *aille* ou [Seply] (*je ne sais plus*), si on ne sait pas déjà comment ils s'écrivent ? Le dictionnaire DICLÉ est une voie originale pour développer l'autonomie et le plaisir d'écrire, destinée à ceux qui écrivent le français avec appréhension, qu'ils soient enfants ou adultes, de langue maternelle français ou non. Il prend en charge la grande difficulté du français : le décalage entre les formes orales et écrites de la langue. La connaissance de régularités de transcription n'est pas suffisante : plusieurs sons sont transcrits par une même lettre, plusieurs lettres transcrivent un même son, 20% des lettres de l'écrit sont « silencieuses » à l'oral ; les phénomènes de liaison, de e caduc brouillent la représentation d'un mot, la lexicalisation et la variation morphologique d'un certain nombre de formes très communes posent de redoutables problèmes qui découragent d'écrire.

Le dictionnaire DICLÉ est composé de deux parties en interaction l'une avec l'autre : le *Dictionnaire pour lire*, qui propose les définitions simples de 7500 mots et formes difficiles (*aille*). On n'y trouve pas d'abréviations et très peu de métalangage mais beaucoup d'exemples en contexte et de planches illustrées qui permettent d'éviter de lourdes définitions. Il est suivi d'un second dictionnaire, le *Dictionnaire pour écrire*. On y propose, à ceux qui ne savent où chercher un mot, l'entrée par la forme sonore, transcrite non en phonétique mais dans un système très simple qui utilise les correspondances graphophonologiques les plus fréquentes du français. Ainsi *chui*, *chepa*, *dayeur* y figurent, immédiatement suivis de leur transcription graphique correcte (*je suis*, *je ne sais pas*, *d'ailleurs*) et du renvoi à la page qui concerne chacun d'entre eux dans le *Dictionnaire pour lire*. Ainsi Le DICLÉ outil pour autonomiser l'apprentissage de l'écrit, veut populariser, dédramatiser et rendre plus accessible l'acquisition du français écrit, favoriser l'autonomie et la liberté d'écrire, être un intermédiaire à l'issue duquel le recours aux outils classiques sera possible, et ceci sans concession à la norme.

Synergies France n° 11 / 2017



Annexes



Profils des contributeurs



Coordinatrice scientifique

Marie-Christine Fougerouse est titulaire d'un Doctorat en Didactologie des langues et des cultures (Paris 3, Sorbonne Nouvelle). Elle a enseigné pendant une dizaine d'années le Français Langue Étrangère dans des centres de langues en France et à l'étranger. Elle est actuellement maître de conférences à l'Université de Saint-Étienne où elle enseigne en Master 1 et 2 après avoir occupé un poste d'Attachée de coopération à l'étranger. Ses domaines de recherche sont la didactique de la grammaire, la méthodologie et l'évaluation. Elle est rattachée à l'équipe du DILTEC (EA 2288).

Auteurs d'article

Diplômée et agrégée de l'Université de Gand (U. Gent, Belgique), **Isabelle Cloquet** est professeur de français langue étrangère depuis 1997. Elle a rédigé un mémoire intitulé « *La psychomachie dans la littérature visionnaire du Moyen Âge* ». Ayant enseigné pendant une dizaine d'années au lycée et dans différentes institutions, elle est actuellement professeur de FLE et de didactique à la Haute École Arteveldehogeschool (Bachelor Secundair Onderwijs, Gent). Elle s'intéresse en particulier à l'art au service du FLE, à l'enseignement aux primo-arrivants (OKAN en Flandre) et à CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Sarah Doyat est actuellement enseignante de Français Langue Étrangère et chargée de mission DELF, en Volontariat International en Administration (VIA) au Centre Franco-Omanais à Mascate, en Oman. Après avoir étudié dans les domaines de l'animation socioculturelle et de la gestion de projets en solidarité internationale et développement durable, elle s'est finalement redirigée vers l'enseignement grâce à une expérience enrichissante en tant qu'enseignante dans un collège bilingue au Sénégal. Avant de valider le master en Français Langue Étrangère « Ingénierie des formations FLE/S : Expertise, conception et organisation en FLE/S/FOS » à l'Université Jean Monnet à Saint Étienne, elle a effectué sa deuxième année de master à distance, au Ghana, d'abord à l'Alliance Française d'Accra puis ensuite à l'Ambassade de France. C'est à travers ce stage long MAE qu'elle a découvert l'enseignement du français militaire et a donc décidé de porter son travail de recherches pour le mémoire dans le FOS en milieu militaire ghanéen.

Anne-Lyse Dubois a une très longue expérience dans l'enseignement du FLE et du FOS. Elle est actuellement responsable de la formation externe et formatrice à l'Alliance française de Paris Île-de-France. Elle intervient en mission de formation d'enseignants et de formateurs dans le réseau mondial des Alliances françaises où elle effectue également des audits pédagogiques. Elle est aussi conceptrice de modules de formation à distance et d'évaluations dans le DAEFLE (Diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE) et elle collabore en tant qu'auteur au MOOC FLE développé à l'Alliance française de Paris Île-de-France. Depuis une dizaine d'années, elle est auteur de matériel didactique de FLE paru chez Hachette (*Objectif express A1-A2, B1, Scenario 1*).

Martine Dubois est Maître-Assistante à la Haute école Galilée, à Bruxelles (2003) où elle dispense des cours de français professionnel. Formatrice de formateurs, elle a été en charge des cours de français langue étrangère dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Spécialisée en phonétique corrective verbotonale et en didactique du FLE, elle dispense des formations aux enseignants, notamment dans le cadre du stage international d'été de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve. Licenciée en philologie romane, elle a, durant de nombreuses années, enseigné le français dans l'enseignement secondaire et le FLE en promotion sociale. Elle a également été chargée de mission à l'ARES, académie de recherche et d'enseignement supérieur (2015). Journaliste culturelle, elle a collaboré à de nombreux médias et publié une étude sur la danse contemporaine en Communauté française de Belgique (2011). Ses domaines actuels de recherches sont l'interculturel, la didactique de l'oral et du lexique.

Christelle Hoppe est enseignante de FLE au Service Universitaire des Langues (SUL, I-FLE) à l'université de Nantes depuis 2004 et est chargée de projet du MOOC Paroles de FLE. Elle a suivi sa formation initiale à l'INALCO en langue japonaise. Elle est actuellement docteurante à l'INALCO au PLIDAM (Pluralité des Langues et des Identités : didactique, acquisition, médiation). Depuis 2010, elle s'intéresse tout particulièrement au développement d'outils numériques pour l'enseignement des langues et travaille aussi sur la conception dans une perspective plurilingue et pluriculturelle d'outils pédagogiques dématérialisés. Son travail de recherche du point de vue de la conception et de la diffusion des outils, concerne l'ensemble des supports de l'internet et des plateformes.

Après une licence en Espagnol et un Diplôme Universitaire de Portugais, **Sandy Knez** obtient un Master en Français Langue Étrangère spécialité « Ingénierie des formations en FLE/S : expertise, conception et organisation en FLE/S/FOS » avec mention « très bien », sous la direction de Marie-Christine Fougerouse, à l'Université Jean Monnet de Saint Étienne. Elle obtient une bourse d'excellence de la Fondation Jean Monnet ainsi qu'un prix d'excellence de l'enseignement supérieur stéphanois décerné par la Mairie de Saint Étienne. Entre séjour en Erasmus, échange, assistantat et tourisme, elle a voyagé dans une dizaine de pays, assouvissant sa curiosité et sa passion pour les voyages et la découverte de nouvelles langues

et cultures. Elle a travaillé trois années consécutives au Centre International de Langue Et Civilisation (CILEC) de l'Université Jean Monnet où elle a rédigé un référentiel pour les cours d'été. Aujourd'hui, elle effectue des remplacements à l'Éducation nationale, en complément de l'enseignement du français langue étrangère.

Nadir Lalileche est titulaire d'un Master en sciences du langage, option didactique des langues étrangères à l'université Paris VIII Vincennes Saint Denis où il a ensuite obtenu un Doctorat. Il a commencé sa carrière professionnelle comme professeur de français en lycée à Béjaïa en Algérie. Il a travaillé ensuite comme formateur dans différents organismes de formations pour l'intégration des adultes en région parisienne. Après avoir été enseignant au département de français et de sociologie, il est maintenant Maître-assistant au département de français à l'université Abderrahmane Mira de Béjaïa. Ses domaines de recherches sont orientés vers l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en milieu scolaire, la formation des adultes et l'alphabétisation.

Après avoir obtenu sa licence d'anglais, **Karine Meziane** valide un master professionnel en Français Langue Étrangère et Seconde (FLE/FLS) à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne. Son stage en tant qu'assistante de français de deuxième année de master l'a conduite en Norvège où elle découvre la pédagogie dite « scandinave ». Elle y est restée neuf mois et est intervenue dans deux collèges et un lycée puis elle décide de s'installer définitivement dans la ville où elle a effectué son stage. Elle travaille actuellement dans une école Steiner à Ottestad, en Norvège, auprès d'enfants en situation de handicap.

Chancelline Armelle Nongui Kendjio, diplômée de l'École normale supérieure, enseigne le français langue seconde au Lycée d'Akwa dans la ville de Douala au Cameroun. Elle a fait son Master 2 en ligne à l'Université Jean Monnet à Saint-Étienne où elle a rédigé un mémoire intitulé : « Didactique de la grammaire et approche plurilingue : cas des élèves de 3^e du Lycée d'Akwa ». Ayant touché du doigt les difficultés d'enseignement/apprentissage du français et principalement de la grammaire dans un environnement multilingue, elle propose l'éveil aux langues comme solution possible pour remédier aux lacunes des apprenants camerounais. Elle poursuit un projet de thèse sur ce thème à l'université de Liège en Belgique.

Rémy Porquier, professeur honoraire (Sciences du langage) de l'Université Paris Nanterre, a d'abord enseigné le français en Angleterre, puis l'anglais en France. Après une licence d'anglais et une maîtrise de Lettres modernes, il a enseigné au Centre de linguistique appliquée de Besançon, avant de passer sa thèse de doctorat à l'Université Paris 8-Vincennes. Il a été enseignant-chercheur en sciences du langage et en didactique des langues à l'Université de Franche-Comté puis à l'Université Paris Nanterre. Il est co-auteur, avec Henri Besse, de *Grammaires et didactique* (Paris, Didier, 1984) et, avec Bernard Py, de *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours* (Paris, Didier, 2005). Publications récentes : « Le bleu, de Raymond Queneau à Laura Alcoba : à propos d'hétéroglossie littéraire », *Revue de*

la SAPFESU (Buenos-Aires), n° 37, 2015 ; « Hétéroglossie et littérature. Quand les écrivains parlent des langues », *Synergies Portugal*, n° 3, 2016 ; « Cavanna et les langues », *Repères-DoRIF* (Italie), n° 12, 2017.

Évelyne Rosen est maître de conférences en didactique des langues et des cultures à l'Université Lille 3 ; elle a enseigné le français (langue étrangère et langue maternelle) dans différents contextes, en Chine, aux États-Unis et en France. Avec *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* (paru en 2007) et la coordination du numéro 45 de la revue *Le français dans le monde Recherches et Applications* consacré à la perspective actionnelle et à l'approche par les tâches, Évelyne Rosen est l'une des expertes du CECR, souhaitant articuler théorie et pratiques de classe.

Julie Rouchouse est titulaire d'un Master Métier de l'Enseignement Scolaire (1^{er} degré) (Valence, Université Joseph Fourier). Elle a enseigné pendant un an en tant que professeur des écoles suppléantes. Intéressée par les techniques d'enseignement, le handicap et la communication non verbale, elle a obtenu un deuxième Master en Français Langue Étrangère (Saint-Étienne, Université Jean Monnet) suite à la soutenance de son mémoire sur le geste pédagogique. Elle a enseigné le Français Langue Étrangère en France mais aussi en Thaïlande (Chiang Mai) dans différentes structures d'enseignement (collège, école, association).

Titulaire d'un Master en Français langue étrangère et d'une maîtrise en sociologie, **Anne Sarda** enseigne le FLE depuis 2006. Son parcours lui a permis de connaître différents publics (adulte, adolescent, enfant, universitaire, etc) et différentes structures (Alliance Française, Université, association, etc.) en France et à l'étranger. C'est au Venezuela, à Caracas plus particulièrement qu'elle a pu s'intéresser de plus près au public enfant. C'est en effet suite à une expérience très enrichissante au sein de la maternelle du Lycée Français de Caracas qu'elle a décidé de se consacrer à l'enseignement du français langue étrangère auprès de ce public. Elle s'intéresse surtout aux tous petits, ceux qui n'ont pas encore été influencés par l'apprentissage de la lecture et donc « vierges » des contaminations apportées par l'écrit.

Née en France de parents italiens, institutrice de formation, diplômée de Sciences-Po Paris, **Catherine Tamussin** a également suivi des études de hongrois, d'italien et de Français Langue Étrangère. Après une expérience professionnelle à la Commission européenne à Bruxelles, elle a enseigné le français pendant huit ans en Hongrie à l'Université ELTE de Budapest et à l'ESPE de Zsámbék. De 2004 à 2008, elle travaille comme attachée linguistique à l'Ambassade de France à Ljubljana puis revient en Hongrie. Sa double culture française et italienne, ses expériences de vie dans divers pays européens, sa passion pour les langues, le théâtre et la musique l'ont amenée à développer des pratiques interdisciplinaires et interculturelles d'enseignement des langues et à réaliser, avec le soutien de l'Institut français de Budapest, une méthode d'enseignement du français langue étrangère pour les enfants intitulée Coccinelle. Actuellement, sous la direction de M. Thomas Szende, elle prépare à l'INALCO un doctorat sur l'enseignement du français dans la Hongrie de l'entre-deux-guerres.

Haïyan WANG est enseignante de français langue étrangère au Centre de Langues de l'Université de Science électronique et Technologie en Chine. Elle a été professeur de Français langue étrangère à l'Alliance française de Qingdao et auparavant enseignante de français en école primaire et en collège en Chine. Elle a enseigné le chinois en France, animé des ateliers périscolaires et enseigné le français langue étrangère dans des associations à Saint-Étienne où elle a passé un Master, et rédigé un mémoire sur « Les apports de l'apprentissage coopératif en production écrite ». Ayant travaillé plusieurs mois avec une classe d'étudiantes chinoises, elle s'appuie sur cette expérimentation pour montrer les apports de l'apprentissage coopératif adopté comme méthode d'enseignement en production écrite chez les étudiants chinois non spécialistes de français.

Auteurs de compte rendu

Ivan Kabacoff est responsable communication francophonie à TV5Monde. Il est présentateur de l'émission hebdomadaire d'actualité sur la vitalité de la langue française à travers le monde intitulée « Destination francophonie ».

Danièle Manesse est Professeur émérite de sciences du langage de l'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle. Ses domaines de recherches sont la didactique du français langue seconde et étrangère, le traitement des difficultés des élèves en particulier.

Projet pour le n°12, Année 2018



Coordination : M-Christine Fougerouse, DILTEC, La Sorbonne Nouvelle

Le prochain numéro de la revue *Synergies France* sera consacré à la grammaire, objet de débats récurrents dans la didactique des langues-cultures en général et en Français Langue Étrangère en particulier.

« La vieille dame » (D. Coste), vénérée ou décriée, a traversé les courants méthodologiques et suscité de vifs débats. Néanmoins, elle est toujours présente au sein de l'approche actionnelle où elle a su trouver une place. Des savoirs et représentations s'y rapportant, aux outils médiatisés ou non et aux activités, jusqu'à l'évaluation des publics concernés et leurs attentes, les pistes d'études permettront des analyses diversifiées.

Ce numéro s'adresse aux spécialistes, aux enseignants et aux concepteurs de matériel didactique, tous chercheurs confirmés ou non mais soucieux de participer à la réflexion pour apporter leur collaboration.

Les contributions pourront se décliner selon les axes suivants :

- les savoirs savants et leur didactisation
- les demandes et les attentes des publics FLE/S
- la grammaire dans les outils didactiques
- les représentations de la compétence grammaticale
- les approches transversales
- l'intégration grammaticale via les TICE
- la place de la grammaire dans les tâches
- la variété des activités grammaticales
- l'explication grammaticale
- la grammaire et les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*
- la grammaire et le plurilinguisme
- l'évaluation de la grammaire

Un appel à contributions a été lancé en décembre 2017.

La date limite de remise des articles est fixée au 30 mars 2018.

<http://gerflint.fr/synergies-france>

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.france.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 énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** 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.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30 000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

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

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

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

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

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

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

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



Synergies France, n° 11 / 2017
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

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

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

PUBLICATIONS DU GERFLINT

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies 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 Sud-Est européen
Synergies Inde	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 : <http://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies France, n° 11 / 2017

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

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM4E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer en décembre 2017 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro offre un espace aux réflexions des praticiens de la classe de FLE/S qui interrogent des domaines variés pour mieux objectiver leurs pratiques quotidiennes. Cette diversité reflète le foisonnement des questionnements en émergence chez les enseignants soucieux d'approfondir leurs pratiques didactiques afin de proposer des approches différenciées pour répondre aux attentes de publics inscrits dans le contexte actuel de la mondialisation. La richesse des contributions montre le dynamisme de la didactique des langues-cultures dans des situations de classe inédites.