

Numéro 14 / Année 2018

Synergies Italie

Revue du GERFLINT

Perspective actionnelle et français langue étrangère en Italie : état des lieux, questionnements, perspectives

Numéro coordonné par Patricia Kottelat
et Roberto Dapavo



Synergies Italie

Numéro 14 / Année 2018

Perspective actionnelle
et français langue étrangère en Italie :
état des lieux, questionnements,
perspectives

Numéro coordonné par Patricia Kottelat
et Roberto Dapavo



REVUE DU GERFLINT
2018

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Italie est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte à l'ensemble des sciences du langage et de la communication.

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

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Italie** 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 Italie*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1724-0700 / ISSN en ligne 2260-8087

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

† Tullio de Mauro, Professeur émérite, Université de Rome « La Sapienza »

Rédactrice en chef

Marie-Berthe Vittoz, Professeur, Université de Turin

Rédactrices en chef adjointes

Rachele Raus, Université de Turin
Maria Margherita Mattioda, Université de Turin

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

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

Siège de la rédaction en Italie

Université de Turin - Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne, Via S. Ottavio, 20 – 10124 Turin (Italie).
Tél : 011.6702153
Contact de la Rédaction :
synergies.italie@gmail.com

Comité scientifique

Ruth Amossy, Université de Tel-Aviv ; Michel Berré, Université de Mons ; Josiane Boutet, Université de Paris-Sorbonne ; Sergio Cappello, Université de Udine ; Melita Cataldi, Université de Turin ; Nadine Celotti, Université de Trieste ; † Jean-Claude Chevalier, Université Paris 8 ; Giovanni Dotoli, Université de Bari ; Robert Galisson, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III ; Marie-Marthe Gervais-le Garff, Université de Plymouth ; Douglas A. Kibbee, Université de l'Illinois ; Eni Orlandi, Université de Campinas ; Sandrine Rebout-Touré, Université de Paris III ; Leandro Schena, Université de Modène.

Comité de lecture permanent

Gerardo Acerenza, Université de Trente ; Giovanni Agresti, Université de Bordeaux Montaigne ; Maria Cristina Caimotto, Université de Turin ; Fabio Dapavo, Université de Turin ; Annick Farina, Université de Florence ; Patricia Kottelat, Université de Turin ; Gabrielle Laffaille, Université de Turin ; Marion Lafouge, Université de Bourgogne ; Nadia Minerva, Université de Catane ; Benoît Monginot, Université de Turin ; Paola Paissa, Université de Turin ; Elisa Ravazzolo, Université de Trente ; Mario Squartini, Université de Turin ; Valeria Zotti, Université de Bologne.

Évaluateurs invités pour ce numéro

Alicia Bagini, Université de Poitiers ; Cristina Brancaglioni, Université de Milan ; Fabio Caon, Université de Venise ; Paola Cifarelli, Université de Turin ; Madalenna De Carlo, Université de Cassino ; Paolo Frassi, Université de Vérone ; Olivia Galisson, Université de Paris 3 ; Hans W. Giessen, Université de la Sarre – Sarrebruck ; Paola Martinuzzi, Université de Venise ; Michela Murano, Université « La Catholique » de Milan ; Adriana Orlandi, Université de Modène et de Reggio d'Émilie ; Daniel Peraya, Université de Genève ; Chiara Rolla, Université de Gênes ; Giovanni Tallarico, Université de Vérone ; Gabriella Vernetto, Université de la Vallée d'Aoste.

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), 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 Italie n° 14 / 2018
<https://gerflint.fr/synergies-italie>



Indexations et références

ANVUR
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
JournalBase (CNRS)
Journal Metrics (Scopus)
JournalSeek
LISEO- CIEP
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
ProQuest
ROAD (ISSN)
Scopus
SHERPA-RoMEO
SJR. SCImago Journal & Contry Rank
Ulrichsweb
ZDB

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

Disciplines couvertes par la revue

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

Perspective actionnelle et français langue étrangère en Italie : état des lieux, questionnements, perspectives

Numéro coordonné par Patricia Kottelat
et Roberto Dapavo



Sommaire



Patricia Kottelat, Roberto Dapavo	7
Présentation	
Réflexions métadidactiques	
Mathilde Anquetil	15
La formulation des compétences professionnelles dans le parcours de formation des enseignants de langue française en Italie	
Maria Francesca Bonadonna	29
Une progression possible pour l'enseignement des notions métalexicales de base en français L2	
Pratiques pédagogiques	
Fabien Gibault	45
Langues, interculturalité et emploi : comment préparer les étudiants et l'université à une société globalisée ?	
Giovanni Favata	55
Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet	
Annalisa Buonocore	69
Quelques réflexions sur la didactique de la langue, de la civilisation et de la littérature françaises dans un contexte plurilingue	
En marge de / Apostille	
Roberto Dapavo	83
Devenir enseignant en Italie	
Varia	
Vincenzo Lambertini	87
<i>La paura fa novanta</i> , la peur donne des ailes : parcours dans la parémiologie italo-française à la découverte des proverbes sur la peur	

Comptes rendus

Roberto Dapavo	103
David Cordina, Jérôme Rambert, Marc Oddou, <i>Pratiques et projets numériques en classe de FLE – Techniques et pratiques de classe</i> . Paris : CLE international 2017	
Giusy Tardanico	107
Anne Godard (éd.), <i>La Littérature dans l'enseignement du FLE</i> . Paris : Didier 2015	

Annexes

Présentation des contributeurs	113
Projet pour le n° 15 / 2019	115
Consignes aux auteurs.....	117
Publications du GERFLINT.....	121



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Présentation

Patricia Kottelat

patricia.kottelat@unito.it

Université de Turin, Italie

Roberto Dapavo

r.dapavo@tiscali.it

Université de Turin, Italie

Ce présent numéro de *Synergies Italie* se propose d'offrir quelques éléments de réflexion sur l'état actuel du FLE en Italie, au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. Cet état des lieux sera articulé entre théorie et pratique : d'une part, dans le premier volet intitulé *Réflexions métadidactiques*, les auteurs questionnent tour à tour le cœur du système éducatif à savoir la formation des enseignants (Mathilde Anquetil), et l'apprentissage des notions métalexicales pour une potentialisation des compétences lexicales (Maria Francesca Bonadonna). D'autre part, le second volet intitulé *Pratiques pédagogiques* illustre la diversité des lieux et des procédures des pratiques du FLE : de l'interculturalité (Fabien Gibault) à l'usage des TICE pour une optimisation de l'enseignement/apprentissage (Giovanni Favata), en passant par des suggestions de récupération de la diachronie pour illustrer la langue/culture (Annalisa Buonocore).

Mathilde Anquetil nous offre une analyse détaillée sur le parcours actuel menant à l'habilitation pour l'enseignement du FLE en Italie. Ce parcours, appelé FIT (*Formazione Iniziale e Tirocinio*), dans le sillage des canaux précédents (TFA, PAS), a comme base des rapports étroits entre formation théorique et pratique de classe. La réflexion d'Anquetil part de l'analyse et de l'observation de la plateforme INDIRE, utilisée pour l'année probatoire des enseignants recrutés avec les parcours précédents et met en évidence les contradictions et les points faibles. Pour cette raison elle présente de nouveaux référentiels destinés à la formation des enseignants de langue, tel que le cadre EAQUALS qui propose des descripteurs gradués et calibrés sur des phases de développement des compétences, du niveau débutant à celui d'expert. Les « savoirs d'action » permettent au tuteur de partir de l'action pour accompagner le praticien dans la construction de son agir professionnel. Dans la pratique, la technique des entretiens d'explicitation développée par le GREX (Groupe de Recherche sur l'Explicitation) offre un modèle et un exemple d'un dispositif communicatif qui a comme but celui de faire émerger une verbalisation de l'action de l'enseignant praticien. Il s'agit d'une démarche concrète qui aide le

novice à réfléchir et à trouver le juste équilibre entre les actions en classe et les notions théoriques apprises aux cours de pédagogie.

Maria Francesca Bonadonna nous présente un cas d'étude qui concerne la connaissance du lexique du FLE chez un public d'étudiants universitaires italo-phones. À partir d'un document de niveau B1 du CECRL, Bonadonna élabore un test qui tient compte des données théoriques et pratiques élaborées au sein de la LEC (Lexicologie Explicative et Combinatoire). Le texte prévoit sept questions subdivisées en trois parties s'inspirant de la banque de données *Réseau lexical du français*. La première partie concerne la connaissance de la notion de liens sémantiques ; la deuxième aborde des notions spécifiques (l'antonymie, la synonymie, le sens et l'acception, l'hyponymie), alors que la troisième touche les notions de collocation et de locution. Les résultats du test sont hétérogènes. Les questions de la deuxième partie montrent que certains concepts, telles que la synonymie et le sens, sont les plus connus. Par contre, les réponses à la première et à la troisième partie (les notions de liens sémantiques, de collocation et de locution) créent des difficultés à cause d'une connaissance vague de ces termes dont la compréhension fait appel à d'autres connaissances préalables. L'analyse finale des résultats permet à l'auteur de proposer un parcours méthodologique gradué pour l'enseignement/apprentissage des notions métalexicales en s'appuyant, à nouveau, sur les notions théoriques de la LEC.

La réflexion sur les rapports entre enseignement des langues et marché du travail est au centre de la contribution de Fabien Gibault qui part de son expérience de doctorat de recherche. D'après Gibault, le modèle du travail d'équipe multilingue, diffusé dans les grandes entreprises, devrait être exporté dans le domaine de l'enseignement des langues. L'auteur nous présente les résultats d'un projet de marketing et d'un test de simulation professionnelle, tous deux inspirés du monde de l'entreprise et réalisés auprès d'un public d'apprenants italo-phones et francophones, avec le but de travailler sur la langue dans une situation multilingue. Ce type d'activités permet aux apprenants de converser et de comparer les méthodes qu'ils ont apprises pendant leurs études selon une dynamique qui rentre parfaitement dans la loi actuelle d'*alternanza scuola-lavoro*, prônée par le MIUR (*Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca*). Il s'agit d'une nouvelle perspective qui implique un statut différent du rôle de l'enseignant auquel on demande encore plus de flexibilité pour répondre aux attentes du monde du travail et dont le but est celui d'aider et d'accompagner les apprenants à définir leur parcours professionnel.

Giovanni Favata établit un panorama exhaustif des potentialités des TICE pour l'optimisation de la didactique du FLE. Outre l'aspect ludique, culturel et

motivational, l'utilisation des TICE et du *web 2.0* permet aux enseignants et aux apprenants d'aborder des méthodologies innovantes telles que les classes inversées (ou *flipped classroom*), l'apprentissage mobile (également appelé *m-learning*), le CLIL/EMILE (enseignement de disciplines non linguistiques véhiculées en L2), et enfin l'intercompréhension des langues (comme par exemple à travers les plateformes *Miriadi* et *Galanet*).

L'article d'Annalisa Buonocore s'occupe de l'enseignement de la langue française dans l'école valdôtaine. Dans cette région le français est enseigné pour le même nombre d'heures que l'italien et les programmes scolaires donnent une grande importance à la langue française, ainsi qu'à sa littérature. Cela dit, on a généralement tendance à séparer l'aspect purement linguistique de la langue de son aspect historico-culturel et littéraire. À cet égard, une approche diachronique par l'histoire de la langue française pourrait représenter un ciment qui permettrait de renouer des faits de langue à la culture et à la littérature d'un peuple et de donner aux élèves une plus forte conscience de la richesse linguistique, historique et culturelle du territoire qu'ils habitent.

Ce qui pourrait passer au premier abord pour un panorama de l'éclectisme didactique contemporain est en réalité traversé par une profonde cohérence. Ainsi, apparaît de façon transversale à toutes les contributions un questionnement sur la problématique de la compétence (des formateurs, des apprenants), notion portante du CECR. De plus, ces réflexions sur les usages et pratiques du FLE s'inscrivent dans le social et le sociétal : le rapport à l'altérité avec l'interculturel et le genre, le plurilinguisme, et enfin l'évolution technologique. En outre, elles suggèrent des extensions potentielles de collaboration, en quelque sorte des ponts, ponts entre école et université, entre université et entreprises. Enfin, toutes ces réflexions convergent vers un décloisonnement de l'enseignement/apprentissage du FLE : en cela, elles s'inscrivent à tous les effets dans le paradigme actionnel de l'acteur social (aussi bien du côté des enseignants que de celui des apprenants), et, partant, sont le reflet d'une perspective actionnelle toute contemporaine.

Bibliographie

- AA. VV. 2005. *Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratique de classe*. Paris : Belin.
- Balboni, P. E. 2010. *Imparare le lingue straniere*. Venezia : Marsilio.
- Balboni, P. E. 2013. «Ritornare a discutere sulla seconda lingua straniera nella scuola italiana». *Scuola e Lingue Moderne - SeLM*, nn° 6-9, p. 4-7.
- Balboni, P. E., Coonan, C. M. 2014. *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria. I quaderni della ricerca*, n° 14. Turin : Loescher.
- Barbero, T., Clegg, J. 2012. *Programmare percorsi CLIL*. Rome : Carocci Faber.
- Barrière, I., Emile, H., Gella, F. 2011. *Les TIC, des outils pour la classe*. Grenoble : PUG.

- Béacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Béacco, J.-C. (éd) 2013. *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.
- Béacco, J.-C. (éd). 2018. *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. 2017. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.
- Bordo, W., Goes, J., Mangiante, J.-M. (éds). 2016. *Le français sur objectif universitaire. Entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras : Artois Presses Université.
- Bosisio, C., Cambiagli, B. 2015. « Enseigner et apprendre les langues : un regard épistémologique », *Autour du français : langue, culture, plurilinguisme, Repères-Dorif*. URL : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=216 [consulté le 27/10/2018].
- Bourguignon, C. 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Paris : Delagrave
- Caddéo, S., Jamet, M.-C. 2013. *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Caon, F. 2012. *Aimes-tu le français ? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*. Venise : Edizioni Ca' Foscari. URL : <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-97735-18-2/978-88-97735-18-2.pdf> [consulté le 27/10/2018].
- Castellotti, V. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Chaves, R.-M., Favier, L., Pélissier, S. 2012. *L'interculturel en classe*, Grenoble : PUG.
- Cordina, D., Rambert, J., Oddou, M. 2017. *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*. Paris : CLE International.
- Cortès, J. (coord). 2015. *Louis Porcher (1940-2014) : Visionnaire, Stratège, Polémiste. Synergies Europe*, n°10. URL : <https://gerflint.fr/Base/Europe10/Europe10.html> [consulté le 27/10/2018].
- Coste, D. 2008. « Éducation plurilingue et langue de scolarisation ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n°1, URL : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Coste_Cah5-1.pdf [consulté le 27/10/2018].
- Courtilion, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., Saenen, F. 2014. *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Fievet, M. 2013. *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International.
- Fratte, I. 2010. *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Rome: Carocci editore.
- Godard, A. (éd). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Kottelat, P. (coord). 2012. *Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel. Synergies Italie*, n° 8. URL : <https://gerflint.fr/Base/Italie8/italie8.html> (consulté le 27/10/2018).
- Maccario, D. 2012. *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Turin : S.E.I.
- Madrussan, E. (éd). 2014. *InCONTRI . Il mondo a scuola. Formare gli insegnanti di lingue e letterature straniere. RICOGNIZIONI. Rivista di Lingue, Letterature e Culture moderne*, Vol. I, n°1.
- Malvestio, L. (éd). 2007. *Un curriculum modulare: la letteratura francese*. Rome : Carocci Faber.
- Mangenot, F., 2017. *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette.

- Melero, C. 2013. *Nativi digitali o cittadini digitali ? Scuola e Lingue Moderne - SeLM*, nn° 6-9.
- Parola, A., Denicolai, L. (éds). 2015. *Tecnologie e linguaggi dell'apprendimento*. Rome: Aracne.
- Pierozak, I., Debono, M., Feussi, V., Huver, E. (éds). 2018. *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E., Vigner, G. 2016. *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Rizzardi, M. C., Barsi, M. 2007. *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera* (con dvd). Milan : Led.
- Stagi Scarpa, M. (éd). 2007. *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Rome : Carocci Faber.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tonelli, N. (éd). 2013. *Per una letteratura delle competenze, I quaderni della ricerca*, n°6. Turin : Loescher.
- Trincherò, R. 2012. *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milan : Franco Angeli.
- Vigner, G. 2017. *Systématisation et maîtrise de la langue : l'exercice en FLE*. Paris : Hachette.
- Windmüller, F. 2011. *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

Synergies Italie n° 14 / 2018



Réflexions
métadidactiques





ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Synergies Italie n° 14 - 2018 p. 15-27

La formulation des compétences professionnelles dans le parcours de formation des enseignants de langue française en Italie

Mathilde Anquetil

Université de Macerata, Italie

mathilde.anquetil@unimc.it

Reçu le 24-06-2018 / Évalué le 19-07-2018 / Accepté le 03-09-2018

Résumé

Les commissions d'évaluation menant au diplôme de spécialisation puis à la titularisation dans le parcours FIT (*Formazione Iniziale e Tirocinio*) rassembleront les divers acteurs de la nouvelle formation des enseignants : professeurs universitaires, tuteurs académiques et scolaires, tuteur d'accueil en classe, ce qui exige le renforcement de la collaboration entre école et université. Or la formulation des compétences professionnelles des enseignants est une opération complexe entre d'une part les modèles et descripteurs rédigés par les institutions ministérielles et les organismes européens, et d'autre part la verbalisation des observateurs à partir des performances de terrain des stagiaires, ainsi que les diverses auto-évaluations convoquées par les démarches réflexives. Dans cet article, basé sur l'observation du dispositif italien INDIRE (*formazione neo-assunti*) menant à la titularisation des enseignants, notre analyse se focalisera sur la prise en compte de la progression des compétences des enseignants de langue et sur les dispositifs d'observation des pratiques enseignantes en classe, avec comme suggestion d'inclure la méthodologie de « l'entretien d'explicitation » entre expert et stagiaire pour favoriser une mise en cohérence progressive entre savoirs théoriques et savoirs en action.

Mots-clés : portfolio de compétences des enseignants, progression, entretien d'explicitation, collaboration école-université

La formulazione delle competenze professionali nel percorso di formazione dei docenti di lingua francese in Italia

Riassunto

Le commissioni di valutazione per l'acquisizione del diploma di specializzazione e, successivamente, la nomina in ruolo nell'ambito del percorso FIT riunirà i vari attori della nuova formazione degli insegnanti: professori universitari, tutor accademici e scolastici, tutor di accoglienza in classe, per cui si richiede il rafforzamento della collaborazione tra scuola e università. Ma la formulazione delle competenze professionali degli insegnanti è un'operazione complessa che coinvolge da un lato i modelli e i descrittori definiti dalle istituzioni ministeriali e dalle agenzie europee, dall'altro lato l'espressione verbale degli osservatori a partire dalle prestazioni sul campo dei tirocinanti, come pure le varie autovalutazioni richieste per il portfolio delle competenze. In questo articolo, basato sull'osservazione del dispositivo italiano dell'INDIRE (*formazione neo-assunti*) per la nomina in ruolo degli insegnanti, la

nostra analisi si concentrerà sulla progressione delle competenze degli insegnanti di lingue e sulle indicazioni per osservare le pratiche di insegnamento in classe, con la proposta di includere la metodologia del “colloquio di concettualizzazione” tra esperto e tirocinante per promuovere una progressiva coerenza tra conoscenze teoriche e pratiche.

Parole chiave: portfolio di competenze degli insegnanti, progressione, “colloquio di concettualizzazione”, collaborazione scuola-università

Formulating professional competence for the training of French language teachers in Italy

Abstract

The committees in charge of the evaluation required to obtain a teaching specialization diploma and, subsequently, an appointment as provided by the FIT (Education and Training) programme, will bring together the various actors involved in the new formation of teachers: university professors, academic and educational tutors, class tutors. It is thus necessary to strengthen the collaboration between school and university. But the formulation of professional competence of teachers is a complex operation that involves models and descriptors established by ministerial and European institutions as well as the verbal reports provided by observers based on the trainees performance and the self-evaluations required as part of the competence portfolios. Through the observation of the Italian device INDIRE for the training of newly appointed teachers, our analysis will concentrate on the progression of language teachers competence and the advice provided about teaching practices. We propose the inclusion of a “conceptualizing interview” between the expert and the trainee to promote progressive coherence between theoretical and practical knowledge.

Keywords: teacher competence portfolio, progression, “conceptualizing interview”, school-university cooperation

Introduction

Les parcours de formation pour l'accès à la profession enseignante qui se sont succédé dernièrement en Italie (*TFA*, *PAS*, *FIT*) ont tous mis l'accent sur le lien entre formation théorique et formation active en situation lors des stages devenus centraux comme lieux de formation et évaluation des compétences professionnelles. Le dispositif actuel (*FIT*) instaurera un parcours vertical fait d'allers et retours entre théorie, réflexion et pratique, avec pour fondement la collaboration paritaire entre école et université (art. 2.3, 9.7 et 13.2 du décret du 13 avril 2017, n°59) en particulier pour la programmation des activités de formation en alternance et l'évaluation finale en coordination entre les enseignants universitaires, les tuteurs d'accueil dans les écoles, ainsi que les tuteurs-coordonateurs en position de charnière entre école et université. C'est sur ce segment que portera

notre réflexion avec pour cible la formulation des compétences professionnelles des enseignants, entre d'une part les définitions posées dans les discours institutionnels européens et ministériels (référentiels, dispositifs d'observation de classe et relevés dans le portfolio professionnel des enseignants) et d'autre part les recherches qui ont fait émerger la complexité qu'il y a à formuler, à partir de la pratique et de son analyse réflexive, des « savoirs d'action » (Barbier, Galatanu, 2004). En effet les universités ne sont pas appelées uniquement à fournir des cours théoriques préalables en didactique de la langue et de la littérature mais sont engagées dans le processus vertical de formation et évaluation des enseignants. Dès lors - et ce malgré l'absence d'institutions stables préposées à cette mission, écoles de spécialisation *SISS* d'autrefois en Italie, *ESPE* depuis 2013 en France - les universitaires recrutés sur des missions temporaires d'enseignement sont aussi amenés à interroger les dispositifs dont ils participeront à la validation en siégeant dans les commissions finales.

Les procédures et instruments qui seront mis en place pour les stages de la formation *FIT*, au terme des concours d'accès à venir, ne sont pour l'heure pas encore définis mais l'état de la réflexion est observable à partir de la plateforme *INDIRE1* pour la formation durant la première année probatoire des derniers contingents d'enseignants recrutés selon le curriculum transitoire précédent (*formazione neo-assunti*). Ces enseignants de toutes les disciplines, titulaires ou non d'un *TFA* ou *PAS*, ont suivi un an de formation hybride, en ligne et en présentiel, depuis leur affectation provisoire, les conduisant à la composition d'un portfolio professionnel complexe, condition requise pour accéder à la titularisation définitive.

Notre observation portera sur deux points qui nous semblent actuellement problématiques : la prise en compte de la progression pour l'évaluation des compétences des enseignants-débutants ; la formulation des compétences en action, moins comme vérification de l'adéquation à un référentiel que comme processus dans la construction des compétences par l'interaction entre le tuteur et le stagiaire. On évoquera à ce propos la méthodologie de l'entretien d'explicitation.

1. La prise en compte d'une progression des compétences pour des enseignants-débutants

Comme le remarque Magali Boutrais (2015 : 18) : « A l'heure de la 'professionnalisation' du métier d'enseignant, une place plus importante est accordée à la façon dont l'individu s'empare de son 'efficacité professionnelle' » ; l'acteur professionnel doit savoir tenir des discours sur ses propres compétences. C'est dans cette optique que le dispositif *INDIRE neoassunti* fournit un cadre pour accompagner

l'enseignant dans la constitution et la mise en valeur de son parcours de formation qui aboutit à la construction d'un portfolio de compétences complexes avec auto- et hétéro-évaluations, affichage d'activités modèles, contrats de formation. Dans une certaine tradition italienne de liberté et d'autonomie de l'enseignant, ainsi que de décentralisation des actions ministérielles, le parcours a une structure obligatoire mais les instruments, grilles d'évaluation, listes d'objectifs sont fournis en self-service avec une large faculté de choix pour composer son cheminement. Cela suppose une analyse attentive des documents proposés.

Dans le domaine des référentiels et portfolios la didactique des langues a souvent - avec les mérites et risques que cela comporte - une longueur d'avance dans la réflexion sur la progression des compétences professionnelles des enseignants, du fait des concepts et analyses développés depuis les années 2000 pour définir une progression des compétences en langue (CECR) et une présentation individualisée de compétences sous forme de portfolio (PEL). Le didacticien en langues apprécie le transfert de ces notions, avec le modèle de l'enseignant comme « praticien réflexif », acteur de son propre développement, mais remarque aussi que les descripteurs utilisés explicitement ou implicitement dans les grilles proposées sur la plateforme INDIRE renvoient à une image idéalisée de l'enseignant expert, alors que le « Bilan initial/final des Compétences »² est destiné à un enseignant en début de carrière. L'aspirant enseignant est par exemple confronté en début et fin de sa période de stage de titularisation à des descripteurs de compétences comme :

10. Projeter des activités au cours desquelles l'élève est au centre des processus d'apprentissage et de construction des connaissances. Penses-tu réussir à proposer des activités aux cours desquelles les élèves sont les protagonistes des processus ayant pour but de construire des connaissances et/ou résoudre des problèmes ? Si non, pourquoi ? Quelles sont les difficultés rencontrées ?³

(...)

21. Elaborer et négocier un projet éducatif de groupe, en construisant des perspectives partagées sur les problèmes de la communauté scolaire. Penses-tu savoir participer de façon productive à l'élaboration de projets de groupes qui tiennent compte des positions individuelles pour arriver à des solutions acceptées collectivement ?⁴

Certes, le questionnaire lui est proposé deux fois. En début de formation afin de reconnaître d'éventuelles faiblesses par rapport aux compétences modèles listées, d'établir un contrat de formation avec son tuteur et de pouvoir à combler ses lacunes durant la formation ; puis à la fin de l'année pour recenser ses progrès.

Les Bilans initial et final des compétences sont des instruments-clefs de l'année probatoire de formation, en conformité avec les normes indiquées par le Ministère de l'Instruction et de l'Université et de la Recherche (Loi 107/2015 ; Décret ministériel 850/2015 ; note Direction générale personnels enseignants 6768/2015). Le Bilan initial a en particulier une double valeur :

- *informer sur les compétences que la recherche dans le domaine de l'éducation aux niveaux national et international considère comme propres à la professionnalité de l'enseignant ;*
- *favoriser la réflexion sur ces compétences dans le but de sélectionner ce que l'enseignant considère comme ses points forts ou au contraire ses points faibles, dans un processus d'auto-évaluation que l'on souhaite soutenu par le tuteur et qui constitue un préalable pour le choix des activités de formation de la phase successive. Les questions-guides qui accompagnent chaque descripteur ont pour fonction d'en expliciter la signification⁵.*

Mais le stagiaire doit répondre en 2000 caractères maximum à ce type de question, sous l'effet d'une sorte de double-contrainte : montrer ses capacités d'autocritique tout en sachant que, s'il choisit ces points-faibles, il devra fournir en fin de parcours des éléments probants de maîtrise sur les compétences attendues puisque ces auto-évaluations sont comprises dans le *Portfolio* qui fait l'objet de l'évaluation institutionnelle finale.

Ce type de description des compétences de l'enseignant semble correspondre à des modèles utilisés dans la formation professionnelle avec les référentiels-métier, ainsi qu'aux premiers outils européens pour les compétences des enseignants de langue, comme le PEPELF (Newby *et al.*, 2007), dont on a montré les travers, en termes de contrainte et mise en scène d'un « moi obligé » (Anquetil, Derivry, Gohard, 2017). Il s'y ajoute ici un effet d'autorité par le recours à une référence à des « données de la recherche nationale et internationale ».

Par ailleurs, en fin de parcours, la grille d'observation de classe par les chefs d'établissement reflète une conception didactique plus traditionnelle : la visite d'inspection vérifie globalement l'adéquation de certains gestes canoniques (expliquer clairement les objectifs des activités, organiser efficacement les activités, donner des devoirs pertinents...) et la présence d'une relation positive entre l'enseignant et les élèves, d'un climat détendu et collaboratif dans la classe⁶.

On note par contre dans les instruments mis à disposition des tuteurs, une autre grille d'évaluation⁷ sur trois niveaux : « insuffisant », « adéquat », « très bon ». Le stagiaire - parallèlement à des compétences légitimement attendues d'un stagiaire réflexif comme : « Traduit les expériences de formation dans la pratique

didactique en mettant en œuvre des activités de recherche, étude et approfondissement. (...) Argumente efficacement sur son propre parcours lors de l'année probatoire et sur le choix de sa propre aire de recherche⁸ » - y est aussi noté pour des compétences qui nous semblent être de l'ordre de l'enseignant chevronné et établi, comme par exemple : « Réalise de façon habituelle des activités didactiques ayant pour objectif le développement de liens interdisciplinaires orientés vers les compétences. (...) Participe aux instances collégiales et à des groupes de travail en apportant sa contribution à la réalisation du Projet d'Offre de Formation et du plan d'amélioration ; Assume des responsabilités et des charges pour le fonctionnement général du système⁹ ».

Certes, la formation des enseignants intervient encore souvent en Italie après des années d'expérience en tant que suppléant précaire, puis l'enseignant titularisé n'est plus sujet à des inspections pédagogiques qui pourraient enregistrer une effective progression en cours de carrière. Mais on constate un niveau d'exigence, du moins à un niveau déclaratif, qui risque d'être inadapté lorsque le dispositif concernera des candidats fraîchement issus de leurs études universitaires disciplinaires. Il manque sans doute un découplage entre le référentiel métier du professorat - dans la tradition française de centralisme républicain, c'est là l'objet d'un arrêté ministériel¹⁰ - et des grilles d'évaluation qui, tout en considérant les divers chapitres de compétences listées à un niveau ministériel, devraient avoir pour fonction d'évaluer les compétences et potentialités d'un débutant sur une ligne de progression, avec très légitimement un niveau seuil, mais qui tienne compte de la spécificité d'une profession qui requiert des années de perfectionnement.

Or de nouveaux référentiels pour la formation des enseignants de langue, mieux calibrés que le PEPELF, se sont désormais affirmés au niveau européen¹¹, comme le cadre de référence EAQUALS (North *et al.*, 2011) qui propose des descripteurs pour trois phases de développement des compétences pour les enseignants de langue, du débutant à l'expert. Un outil de profilage des compétences professionnelles (EPG) issu de ces travaux a d'ailleurs été assez confidentiellement expérimenté en Italie¹² ; il propose une progression très détaillée par compétence, affrontant sans œillères la progression des enseignants, y compris dans la fluidité effective en langue étrangère dans la situation de classe. Nous en donnerons ici juste un aperçu quant aux « compétences méthodologiques » (savoirs et savoir-faire) sur 6 « phases de développement ».

1.1. - étude différentes théories et méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues.

- *dans le cadre de l'observation d'enseignants plus expérimentés, comprend les motivations derrière le choix des techniques et des supports pédagogiques utilisés.*

1.2. - a une connaissance basique des différentes théories et méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues.

- sait choisir de nouvelles techniques et supports pédagogiques sur les conseils de ses collègues.
- sait identifier des techniques et supports pédagogiques pour différents contextes d'enseignement/apprentissage.

2.1. - dispose de connaissances sur les différentes théories et méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues.

- dispose de connaissances sur les techniques et les supports pédagogiques adaptés à 2 niveaux ou plus.
- sait évaluer d'un point de vue pratique l'utilisation de techniques et de supports pédagogiques en fonction de différents contextes d'enseignement.
- sait tenir compte des besoins d'un groupe donné dans le choix des approches et techniques pédagogiques.

2.2. - a une bonne connaissance des différentes théories et méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que les différents types et stratégies d'apprentissage.

- sait identifier les principes théoriques qui sous-tendent les techniques et les supports pédagogiques.
- sait utiliser de façon appropriée une variété de techniques et de supports pédagogiques.

3.1. - sait justifier le choix d'une approche pédagogique et les techniques et supports pédagogiques associés.

- sait utiliser un large éventail de techniques, d'activités et de supports pédagogiques.

3.2. - a une compréhension fine et précise des approches de l'enseignement/apprentissage des langues et la partage volontiers avec ses collègues.

- suite à une observation de classe, sait donner à ses collègues des retours pratiques et méthodologiquement justifiés pour leur permettre d'enrichir leur panel de techniques pédagogiques.
- sait sélectionner et élaborer des activités et des supports pédagogiques appropriés à tous les niveaux, pouvant être utilisés par des collègues¹³.

Ce type de progression peut se révéler pertinente pour un parcours sur plusieurs années comprenant divers stages en alternance avec des moments de retour réflexif et de formation théorique car cela permet de (se) donner des objectifs d'acquisition plus précis et pertinents pour chaque niveau dans une perspective de paliers atteignables. Dans l'exemple que nous venons de donner sur la progression

des « Compétences méthodologiques », on note qu'une piste est esquissée pour mettre en liaison les savoirs et leurs applications sur le terrain en observation et en action. On remarque par ailleurs que cet outil propose aussi des indications utiles pour ce qui est de l'engagement dans une formation en observation réciproque avec des collègues plus expérimentés, ce qui est une compétence en soi, elle-même progressive (comprendre les motivations des actions des collègues, identifier les techniques utilisées, justifier ses choix, partager ses connaissances, évaluer d'autres approches, faire des retours constructifs...).

Il serait fructueux d'utiliser ces instruments, sans toutefois se départir d'une prudente mise en perspective de l'usage qui en est fait selon le destinataire institutionnel, ainsi que d'une réserve quant aux évaluations de type axiologique (Le Goff, 1999), sachant que l'enjeu des dispositifs institutionnels, par la diffusion des Portfolios des enseignants, est aussi « de faire valoir et savoir une image collective rassurante de la profession » (Puren, 1994 : 2).

2. Savoirs d'action et entretiens d'explicitation pour verbaliser les compétences dans une démarche de formation entre le tuteur et le stagiaire

La relative continuité institutionnelle de la formation des enseignants en France met à disposition des formateurs d'enseignants de FLE à l'étranger une littérature abondante issue des recherches-actions menées en France avec une prise en compte des particularités des enseignants débutants (Ria, Leblanc, 2011, pour une réflexion sur des activités à partir d'une plateforme ; Clerc, Genès, Priou, 2011, pour un manuel très concret destiné aux stagiaires et aux tuteurs). Nous évoquerons ici en particulier la réflexion sur le processus de formulation des compétences dans un rapport dialogique entre le tuteur et le stagiaire. En effet des grilles d'observation de classe ont été mises en ligne sur la plateforme INDIRE, cependant nous y notons une oscillation entre des grilles de relevé d'actions parfois intéressantes quant à l'observation de la gestion de la classe, de l'espace et du temps mais trop souvent formulées sous forme de *check list* d'assertions renvoyant à un idéal générique comme : « L'enseignant transmet des règles de comportements. (...) L'enseignant reconnaît les besoins émotifs des élèves¹⁴ ». Au terme d'une recherche-action sur « Analyser et comprendre la pratique enseignante » (Vinatier, Altet, 2008 : 186) - pour citer une référence citée dans les documents mis en ligne par l'USR de la région Ombrie - Gilles Vigneaud constate que dans la « co-explication » des séquences observées « la mise en mots de ses pratiques est difficile pour l'enseignant, mais elle est délicate aussi pour le chercheur, tant il est vrai que la forme prédicative de la connaissance exprimée par une personne ne reflète que très partiellement la forme opératoire que celle-ci met en œuvre en situation ».

Douze heures de formation en interaction entre tuteur et stagiaire - intitulée « *peer to peer* », appellatif qui conviendrait mieux à des séances de confrontation entre stagiaires ou entre enseignants titulaires en formation continue - sont consacrées dans le dispositif INDIRE à des observations de classe réciproques et à des moments de construction d'unités didactiques et de préparations de cours : bien peu pour un moment désigné et vécu comme crucial dans le parcours. Comment utiliser cette plage horaire pour passer de l'observation d'actions à la verbalisation réflexive et enfin la formulation de compétences ?

La notion de « savoirs d'action » offre à ce titre une entrée intéressante. Les savoirs d'action sont définis comme « des énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par les acteurs énonciateurs eux-mêmes » (Barbier, Galatanu, 2004 : 22). Il ne s'agit donc pas pour le tuteur, lors du moment de la formation à partir des séquences en classe, d'observer l'action au prisme de compétences déjà listées pour cocher des cases sur la fiche d'évaluation puis de livrer un diagnostic assorti de bons conseils, mais de partir véritablement de l'action mise en œuvre pour accompagner le stagiaire dans la mise en mots de son agir professionnel. Dans cette perspective les énoncés sont produits avec la technique des entretiens d'explicitation développée en particulier par le *GREX : Groupe de Recherche sur l'Explicitation* de Pierre Vermersch¹⁵ qui propose un dispositif communicatif visant à faire émerger une verbalisation du stagiaire à partir d'une « position de parole incarnée ». L'analyse du moment didactique observé part d'aspects très concrets, gestes, postures, prises d'information, décisions, etc. pour atteindre progressivement une prise de conscience du praticien sur les fondements de son style d'enseignement en acte. Une attention particulière est consacrée aux effets perlocutoires du questionnement du tuteur qui préfère le « comment ? » au « pourquoi ? » afin de susciter une parole allant au-delà des justifications et rationalisations souvent émises pour adhérer aux discours attendus.

Dans un article sur un thème cher à l'enseignant débutant, la gestion de l'autorité en classe avec un élève en attitude conflictuelle, Bruno Robbes synthétise la technique de l'entretien d'explicitation qui lui a permis d'analyser la pratique d'un enseignant à partir d'une série de prises d'informations, prises de décisions, actions verbales et spatio-temporelles sur lesquelles s'est fondée sa capacité à gérer un problème relationnel sur la base d'une éthique de respect :

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch, Maurel, 1997) est une technique de verbalisation de l'action qui vise à mettre au jour le fonctionnement cognitif pré-réfléchi du sujet dans l'action (routines, savoirs non conscients). Par un questionnement très précis, l'intervieweur aide le sujet à verbaliser le déroulement de ses actions (matérielles, mentales...); actions réelles et

spécifiées. L'action est désignée comme succession de prises d'informations, de prises de décisions et d'opérations d'effectuation, toujours orientées vers des buts. (Robbes, 2007 : 2).

Cette technique ne concerne pas seulement la recherche : appliquée aux situations de formation, elle implique un changement de perspective dans la relation entre le tuteur et le stagiaire. Au lieu de pointer des éléments dans une grille, le tuteur observe attentivement le déroulement et prend des notes personnelles. Dans l'entretien, il est conseillé de partir de ce qui selon le stagiaire a fonctionné, et non d'échecs éventuels (analysés dans un second temps mais toujours à partir des verbalisations de l'enseignant-débutant), pour aider le novice à prendre conscience de ses points de force souvent fondés sur des principes éthiques ainsi que sur des prises de position méthodologiques profondes qui émergent de l'analyse minutieuse de moments didactiques (actions observables et opérations mentales effectuées au moment des décisions opératives). Cette opération de production verbale d'« intelligibilité » sur sa propre action permet au stagiaire de construire son savoir-faire sur une prise de conscience de son interprétation toujours très personnelle du rôle professoral et d'assurer le développement de ses potentialités en donnant une assise à son agentivité.

Nous citerons en exemple l'analyse de l'usage du tableau dans l'observation d'un enseignant novice dans un lycée professionnel (Huber, 2004).

Lors de la discussion avec le tuteur, d'abord sur ce qui « a marché dans la séquence observée, l'enseignant débutant choisit d'explicitier comment et pourquoi il a utilisé le tableau ; l'entretien lui permet d'évoquer son propre vécu scolaire par rapport au tableau, puis un moment d'observation d'un collègue expert qui lui avait permis d'incorporer cette technique dans son bagage. L'évocation permet aussi au tuteur d'accéder à l'univers mental du novice qu'il doit guider de façon personnalisée. Le tuteur déduit, à partir du discours du stagiaire sur « comment il a envisagé puis perçu son action », que celui-ci considère le recours au tableau comme efficace en tant que : support de la communication orale, support de l'écriture collective, outil d'objectivation de la pensée qui se développe collectivement, support pour l'homogénéisation des différences de niveau de compétences entre les élèves. Le dialogue est donc le lieu d'une première opération de transformation du récit : d'une première description des opérations à une première généralisation de l'action (le tableau comme support de...), puis à la formulation des buts sous-jacents aux actes pédagogiques (objectiver le dialogue collectif). Ayant constaté ensemble que la méthodologie employée permet aux élèves d'atteindre effectivement les objectifs disciplinaires et éducatifs prévus, le dialogue peut passer à la formulation de savoir-faire professionnels dans un processus d'abstraction progressive. Dans

le développement de l'entretien, le tuteur soumet ses formulations au stagiaire pour valider et préciser avec lui le savoir mis en acte pour arriver à la formulation finale : « savoir utiliser le tableau comme organisateur de l'activité collective ». C'est grâce à l'entretien que cette compétence qui peut sembler de l'ordre de la simple technique de gestion spatiale de classe, a été étoffée de toute sa valeur en tant qu'acte méthodologique utile pour construire dans l'action un soutien à la motivation et à la participation collective et inclusive autour des objectifs d'apprentissage disciplinaires, ici expression orale et écrite. Cette démarche peut aider le stagiaire à créer un lien efficace entre les actes en classe et des notions théoriques comme l'inclusion, la participation, la motivation, notions qui sont souvent au fondement éthique de sa « vocation », dont il a appris l'importance dans les cours de pédagogie, mais dont il peut peiner à trouver des instruments de mise en œuvre par le geste enseignant.

Il nous semble qu'orienter les relations entre le tuteur et le stagiaire vers cette méthodologie serait très fructueux en particulier pour les premières périodes de stage, lorsque l'enseignant débutant affronte pour la première fois l'expérience de la classe, avant l'évaluation sommative pour la titularisation. C'est en effet un moment où il a grand besoin, non pas de justifier son action, souvent encore maladroite, par des rationalisations génériques en écho de savoirs théoriques acquis ou de descripteurs de compétences attendues, mais d'être accompagné dans la réflexion sur son action, par une démarche très concrète basée sur l'évocation de ce qu'il a vécu lors de micro-opérations contextuelles nécessitant un traitement de l'information et une prise de décision, deux moments où le formateur peut observer des savoirs et savoir-faire véritablement en acte. C'est à partir de là que le tuteur peut proposer un recadrage des informations, une analyse des décisions prises et de leurs effets, des suggestions sur d'autres façons de faire dans la même situation issues de sa propre expertise¹⁶. Le bilan de compétences et le plan pour les faire progresser sont ainsi personnalisés dans un cadre évolutif en paliers. L'entretien d'explicitation pourrait aussi être bénéfique pour les enseignants ayant déjà exercé comme remplaçants, afin de remobiliser des habitudes implicites qui peuvent s'être cristallisées dans un style d'enseignement restreint mais qui peut se renouveler grâce aux nouveaux savoirs théoriques enseignés à l'université et à une démarche d'émergence des présupposés de sa propre action en classe.

Mener des entretiens d'explicitation nécessite cependant une formation en soi, ce qui pose la question de la formation des tuteurs, sans aucun doute un autre terrain de coopération nécessaire entre l'école, l'université et les associations professionnelles. Il existe un réseau international de formateurs du groupe GREX ; il pourrait être judicieux d'organiser avec eux une formation qui pourrait intéresser

aussi bien les tuteurs de classe que les tuteurs-coordonateurs, ainsi que les professeurs universitaires que ce soit en pédagogie générale qu'en didactique des disciplines, dans notre cas en didactique du FLE, dans une perspective de recherche-action conjointe.

Conclusion

Participer au parcours menant à l'habilitation des enseignants représente en Italie un véritable défi pour tous les acteurs impliqués, en l'absence d'institutions stables (comme les ESPE, Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation, en France; les Hautes écoles pédagogiques en Suisse, les SISS autrefois en Italie) pour assurer la cohérence verticale de l'ensemble. Prendre en charge des modules « curriculaires » de « didactique de la langue française » lors de la première année du parcours *FIT* signifie pour les professeurs universitaires un engagement beaucoup plus lourd qu'une série de cours magistraux avec vérification finale, car cela exige une coopération constructive (art. 12 du décret du 13 avril 2017, n°59) avec les tuteurs-coordonateurs en charge des modules de formation pratique et réflexive en lien avec les stages, si l'on tient à s'assurer non seulement de l'assimilation de notions, mais de la « maturation progressive des compétences pédagogiques, didactiques et relationnelles¹⁷ » (art. 9) lors de la participation aux opérations d'évaluation pour l'obtention du diplôme de spécialisation, puis l'acquisition des compétences listées pour la « fonction enseignante » (art. 2) en synergie avec tous les acteurs de la formation lors de la commission finale de titularisation. Il est regrettable que ce champ de recherche et d'action, si crucial pour l'avenir de l'enseignement des langues, soit aussi peu valorisé dans la carrière académique des professeurs universitaires de notre secteur.

Bibliographie

- Anquetil, M., Derivry, M., Gohard-Radenkovic, A. 2017. « En finir avec le *Je* contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel », *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère*, n°70. [En ligne] : <http://www.revue-tdfle.fr> [Consulté le 24.06.2018].
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. 2004. *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Bonnelle, S. 2014. « Entretien post-leçon des professeurs stagiaires d'EPS : analyser l'expérience vécue et contribuer à la construction des compétences ». In : Mouchet, A. (éds.), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*, Paris : L'Harmattan.
- Boutrais, M. 2015. « Du vécu subjectif au savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants », *Recherches en Education*, Hors Série n°7, p. 18-28. [En ligne] : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-7.pdf> [Consulté le 24.06.2018].
- Clerc, F., Genès, S., Priou, N., 2011. *Analyses de situations pour bien débuter dans l'enseignement*. Paris : Hachette éducation.

- Hubert, M., 2004. « Un dispositif de recherche-formation touchant des enseignants du secondaire professionnel agricole ». In : Barbier, J.-M., Galatanu, O., (éds.), *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Leblanc, S., Ria L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. 2008. « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive », *Activités*, n° 5-1. [En ligne]: <http://journals.openedition.org/activites/1941> [Consulté le 24.06.2018].
- Le Goff, J.-P. 1999. *La Barbarie douce - La modernisation aveugle des entreprises ou de l'école*. Paris : La Découverte.
- Mouchet, A. (éds.) 2014. *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Newby, D. (et al.) 2007. *Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)*. CELV. [En ligne] : <https://www.ecml.at/Recourses/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/16/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 24.06.2018].
- North, B., Mateva, G., Rossner, R. 2011. *European Profiling Grid E.P.G.*, EAQUALS. [En ligne] : <http://egrid.epg-project.eu/> [consulté le 24.06.2018].
- Puren, C. 1994. « Ethique et didactique scolaire des langues ». *Les langues modernes*, n° 3, p. 55-62.
- Ria, L., Leblanc, S. 2011. « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités*, n° 8. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/activites/2618> [Consulté le 24.06.2018].
- Robbes, B., 2007. « Des savoirs d'action d'un enseignant dans une situation d'autorité éducative ». In : *Actes du Congrès International AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*. [En ligne] : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Bruno_ROBBES_134.pdf
- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.
- Vermersch, P., Maurel M. 1997. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.
- Vinatier, I., Altet, M. 2008. *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Notes

1. Plateforme conçue en partenariat entre le Ministère MIUR, l'institut de recherche INDIRE et l'Université de Macerata : voir <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html> [Consulté le 24.06.2018].
2. « Bilancio iniziale delle competenze », <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html> [Consulté le 24.06.2018].
3. « *Progettare attività per le quali lo studente sia al centro dei processi di apprendimento e di costruzione delle conoscenze: ritieni di riuscire a proporre attività nelle quali gli allievi sono protagonisti di processi volti a costruire conoscenze e/o risolvere problemi ? Se no, perché ? Quali sono le difficoltà che incontri ?* ».
4. « *Elaborare e negoziare un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica: ritieni di saper partecipare produttivamente all'elaborazione di progetti di gruppo che tengano conto delle posizioni individuali per giungere a soluzioni collettivamente accettate ?* ».
5. Traduit de l'original en italien par l'auteur, à partir de : « *I Bilanci iniziale e finale delle competenze sono strumenti chiave dell'anno di formazione e prova, così come indicato dalla normativa in materia emanata dal MIUR (Legge 107/2015; DM 850/2015; nota DGPER 6768/2015). Il Bilancio iniziale, in particolare, ha una doppia valenza: informare su quali siano le competenze che la ricerca in ambito educativo a livello nazionale e internazionale,*

ritiene proprie della professionalità del docente; favorire la riflessione su queste competenze al fine di individuare quelli che il docente ritiene essere i suoi punti di forza o, al contrario, di debolezza, in un processo di autovalutazione auspicabilmente sostenuto dal tutor e propedeutico alla scelta delle attività formative successive. Le domande guida che accompagnano ogni descrittore di competenza hanno la funzione di chiarirne il significato » (« Bilancio finale delle competenze », <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html>).

6. « Griglia per l'osservazione del docente neo-assunto da parte del dirigente scolastico », USR Umbria, <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html> [Consulté le 24.06.2018].

7. « Rubrica per la valutazione del docente neoassunto », <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html#panel2> [Consulté le 24.06.2018].

8. Traduit de l'original en italien par l'auteur : « *Traduce le esperienze formative nella pratica didattica mettendo in atto attività di ricerca, studio e approfondimento (...) Argomenta con efficacia il proprio percorso dell'anno di prova e la scelta della propria area di ricerca* ».

9. Traduit de l'original en italien par l'auteur : « *Realizza abitualmente attività didattiche volte allo sviluppo di collegamenti interdisciplinari orientati alle competenze (...) Partecipa agli organi collegiali e a gruppi di lavoro dando il proprio apporto personale contribuendo alla realizzazione del POF e del piano di miglioramento ; Assume responsabilità e incarichi per il funzionamento generale del sistema* ».

10. « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

11. Cf. le projet du CELV « Vers un cadre commun de référence pour les enseignants de langue », <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 24.06.2018].

12. <https://www.eaquals.org/resources/the-italian-case-study-from-the-epg-symposium-april-2016/> [Consulté le 24.06.2018].

13. http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The_EPG_PDF_publication_2013FR.pdf [consulté le 24.06.2018].

14. Traduit de l'original en italien par l'auteur : « *L'insegnante trasmette regole di comportamento. (...) L'insegnante riconosce i bisogni emotivi degli studenti.* » In : « Scheda di osservazione SGCC », resp. Donatella Poliandri. On note que cette fiche d'observation de classe, insérée sur la plateforme INDIRE, n'était pas conçue pour la formation ni pour l'évaluation, mais dans le cadre d'une recherche européenne PON-INVALSI auprès d'enseignants déjà titularisés, sur les stratégies favorisant le processus d'apprentissage.

15. Informations, bibliographie et réseau de formateurs sur : <http://www.grex2.com/> [Consulté le 24.06.2018].

16. Cf. pour un exemple des différentes étapes et procédures d'un entretien d'explicitation post-leçon dans le cadre de la formation des futurs enseignants (Bonnelle, 2014).

17. « (...) *maturazione progressiva di competenze pedagogico-didattico-relazionali* ».



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Une progression possible pour l'enseignement des notions métalexicales de base en français L2

Maria Francesca Bonadonna

Université de Vérone, Italie

mariafrancesca.bonadonna@univr.it

Reçu le 11-06-2018 / Évalué le 15-07-2018 / Accepté le 04-09-2018

Résumé

Cette contribution présente une réflexion à propos de l'enseignement/apprentissage du lexique français L2 dans le cadre de la Lexicologie Explicative et Combinatoire. Reconnaissant l'importance d'apprendre des notions métalexicales de base, nous ébauchons une démarche progressive pour l'enseignement d'un échantillon des notions concernant quelques relations sémantiques. Notre proposition se fonde sur les résultats d'un test soumis à un groupe d'étudiants universitaires italophones, bien que la progression suggérée soit conçue pour être adaptée à des publics de différents niveaux.

Mots-clés : LEC, didactique du lexique, français L2, notion métalexicale

Una possibile progressione per l'insegnamento delle nozioni metalessicali di base in francese L2

Riassunto

Questo contributo presenta una riflessione sull'insegnamento / apprendimento del lessico francese L2 nell'ambito della Lexicologie Explicative et Combinatoire. Riconoscendo l'importanza dell'apprendimento delle nozioni metalessicali di base, viene tracciato un percorso progressivo per l'insegnamento di un campione di nozioni relative ad alcune relazioni semantiche. La nostra proposta si basa sui risultati di un test svolto da un gruppo di studenti universitari italofoni, sebbene la progressione suggerita intenda adattarsi a un pubblico di diversi livelli.

Parole chiave: LEC, didattica del lessico, francese L2, nozione metalessicale

A possible progression for teaching basic metalexical notions in French L2

Abstract

This paper deals with the teaching / learning of the French L2 lexicon within the framework of the Explicative and Combinatory Lexicology. Recognizing the importance of learning some basic meta-lexical notions, we sketch out a progressive approach for teaching a sample of notions concerning some semantic relations. Our

proposal is based on the results of a test submitted to a group of Italian-speaking students at the academic level, although the progression we suggest is designed to be adapted to audiences of different levels.

Keywords: LEC, vocabulary teaching, French L2, meta-lexical notion

Introduction¹

L'importance du lexique en vue d'objectifs différents, y compris la maîtrise, la didactique ou l'apprentissage d'une langue, n'est plus à démontrer. Il existe actuellement une tradition d'études bien établie dans les domaines de la psychologie, de la psycho-linguistique, des sciences cognitives (par exemple, Miller, 1986 ; Prince, 1999 ; Marquer, 2005) et de la linguistique, notamment en lexicologie et en didactique des langues : ces travaux se sont occupés, entre autres, des pratiques de l'enseignement du vocabulaire en langue maternelle (Picoche, 1993 ; Charmeux, 2010), du développement de la conscience métalinguistique des apprenants, aux niveaux morphologique, syntaxique et méta-sémantique (Scott, Nagy, 2009 : 106-107), ou encore du statut et des mécanismes en jeu lors de l'apprentissage du lexique d'une langue seconde (Cobb, 2014 ; Heather, 2003). C'est surtout à partir des années 2000 que la didactique du lexique est revenue au premier plan, « après avoir subi une éclipse dans les années 1980-2000 » (Grossmann, 2011 : 163).

Dans cet article², nous nous proposons de réfléchir sur la didactique du lexique français L2 chez un public d'étudiants italophones, en nous situant dans le sillage des recherches menées, au niveau théorique et pratique, au sein de la Lexicologie Explicative et Combinatoire³ (Mel'čuk, Polguère, 2007 ; Tremblay, 2009 ; Frassi, Tremblay, 2016). Notre analyse se fonde sur la nécessité d'inclure des notions métalinguistiques de base dans la didactique du lexique selon une approche structurée. Cela implique qu'une formation spécifique autour de ces notions soit mise en place non seulement pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants et les futurs enseignants, dans notre cas de français langue seconde.

Plus précisément, nous nous penchons sur la question du lexique français chez un public d'étudiants universitaires italophones de différents niveaux. Dans la première partie de cette contribution, nous présentons un test que nous avons élaboré pour vérifier la connaissance de quelques notions métalexicales de base relevant des liens sémantiques : à ce propos, sont illustrés le document à partir duquel le test a été construit, la structure et les contenus des questions, les données principales sur les participants, l'analyse des réponses. À partir des résultats de notre enquête, nous proposons, dans la deuxième partie, une démarche possible pour la didactique de ces notions : nous esquissons un classement possible des notions métalexicales renvoyant aux relations sémantiques et nous suggérons une piste méthodologique pour leur enseignement selon un parcours progressif.

1. Un test sur la maîtrise de quelques notions métalexicales en français L2

Nous avons élaboré un test en vue de vérifier la compréhension d'un échantillon de notions métalinguistiques (voir ci-dessous) dans le champ sémantique de l'alimentation. Ce test a été créé à partir du document *Une journée rythmée par les repas*⁴, publié sur le site *Manger Bouger* dans le cadre du Programme National Nutrition Santé par le Ministère chargé de la Santé en France⁵. Le niveau linguistique correspond au B1, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues⁶.

1.1 Les questions

À partir des contenus du texte sont formulées sept questions portant sur des notions métalinguistiques de base ; la sélection de ces notions s'inspire de celle effectuée par Frassi et Tremblay à propos de l'apprentissage du lexique français à travers la banque de données *Réseau lexical du français* : le *vocabulaire*, la *lexie*, la *définition*, les *relations sémantiques* telles que la *polysémie*, la *synonymie*, l'*antonymie* et l'*hyperonymie* (Frassi, Tremblay, 2016 : 156). Toutes ces notions sont englobées dans notre test, bien que certaines ne soient pas évoquées de manière explicite.

Notre hypothèse de départ est que la connaissance de ces notions n'est pas uniforme et que, si nous distinguons les différents degrés d'une telle connaissance, il est possible de prévoir une progression pour leur enseignement. Les questions sont ainsi articulées en trois parties complémentaires, chacune étant conçue avec un but spécifique : la première vise à vérifier, de manière générale, la connaissance de la notion de liens sémantiques et à observer quels types de liens sémantiques apparaissent de préférence ; la deuxième se concentre sur des notions spécifiques que nous croyons assez connues, alors que la troisième concerne des notions que nous pensons être moins courantes et pour lesquelles nous jugeons opportun de fournir des indications claires. Les consignes indiquent de répondre à la question de la partie A immédiatement après la lecture, puis de passer aux parties B et C tout en suivant l'agencement donné, sans revenir sur les questions précédentes. Le respect de l'ordre prédéfini est essentiel pour ne pas altérer les résultats.

Plus précisément, la partie A prévoit une seule question ouverte destinée à observer la compréhension de la notion de liens sémantiques :

1. *Quels liens sémantiques identifiez-vous dans ce texte ? Pour chacun, fournissez un exemple.*

La partie B se compose, en revanche, de quatre questions sur des notions spécifiques, à savoir l'antonymie, la synonymie, le sens et l'acception, l'hyponymie :

2. Repérez les paires d'antonymes dans le texte et insérez-les dans le tableau suivant.
3. Y a-t-il des synonymes ? Si oui, donnez des exemples.
4. Illustrez le sens du mot *γοût* dans le texte. Est-ce que vous connaissez d'autres acceptions possibles ?
5. Quels sont les hyponymes du mot *ALIMENT* ?

Aucune aide n'est fournie pour ces questions qui renvoient à des notions qui seraient, selon notre hypothèse, assez bien connues.

Quant à la partie C, elle consiste en deux questions sur les notions de collocation et de locution ; pour celles-ci des indications plus détaillées sont offertes aux participants. En effet, compte tenu des descriptions hétérogènes de ces deux notions selon les différentes approches, nous avons voulu fournir une définition, accompagnée d'exemples, au sein de la LEC (Mel'čuk, Polguère, 2007 : 20-22 ; 27) :

6. Une collocation est un semi-phrasème composé d'une base, qui est choisie librement, pour son sens, et d'un collocatif, sélectionné en fonction de la base. (Par exemple, donner un *COUP*, *AIMER* à la folie). À partir de cette définition, identifiez cinq collocations dans le texte.
7. La locution est un syntagme sémantiquement non compositionnel (par exemple, *JETER L'ÉPONGE* = 'renoncer à agir face à une situation problématique'). Donnez des exemples de locutions que vous retrouvez dans le texte.

1.2 Les participants et les critères d'évaluation

Le test a été soumis en mars 2017 à un groupe de 26 étudiants universitaires, de 20 à 27 ans, inscrits au Département de Linguistique et Littérature Stranière de l'Université de Vérone ; tous les participants sont italophones et étudient le français en tant que langue seconde. De surcroît, ils suivent des cours de linguistique à différents niveaux, selon l'année de cours. 17 étudiants, représentant 65.38% des participants, étaient inscrits en Licence, dont 5 en deuxième année et 12 en troisième année ; 9 étudiants, représentant 34.61%, étaient inscrits en Master, ainsi répartis : 7 en première année et 2 en deuxième année. En ce qui concerne le niveau de français, 23.07% des étudiants ont déclaré posséder le niveau B1, 46.15% le B2, 23.07% le C1 et 7.69% le C2. Nous signalons également que le test, dans sa forme définitive, a été proposé après un essai préliminaire, effectué au mois de février par une étudiante en troisième année de Licence, ce qui a permis d'introduire quelques ajustements par rapport à la version initiale. La durée du test était de 1h30 et tous les participants ont pu compléter leur questionnaire.

Nous avons classé les réponses données par les participants en quatre groupes :

- a) réponse correcte ;
- b) réponse partiellement correcte / complète ;
- c) réponse incorrecte ;
- d) aucune réponse.

À propos des réponses partiellement correctes / complètes, le critère d'évaluation a été adapté en fonction de la question : par exemple, pour la question 1, nous avons considéré comme partiellement correctes les réponses qui offrent au maximum quatre types de liens sémantiques avec des exemples pas toujours pertinents, alors que pour la question 4. *Illustrez le sens du mot GÔÛT dans le texte. Est-ce que vous connaissez d'autres acceptions possibles ?* nous avons inclus dans cette catégorie les réponses qui satisfont seulement l'une des deux parties des consignes.

1.3 L'examen des résultats

Nous nous penchons maintenant sur l'examen des réponses obtenues : pour chacune nous fournissons des résultats statistiques et des exemples de réponses. En ce qui concerne la première question ouverte sur le repérage des liens sémantiques, seulement 2 participants ont répondu de manière correcte, en mentionnant, entre autres, les relations de synonymie (comme *jour/journée*), d'hyponymie / hyponymie (par exemple, *produit laitier/lait*) et d'antonymie (ex. *crus/cuits, rapidement/tranquillement*). 10 participants ont fourni des réponses partiellement correctes et/ou complètes, et 6 des réponses incorrectes. Dans 8 tests, tant du niveau Licence que du niveau Master, aucune réponse n'est donnée, ce qui fait présumer que la notion de lien sémantique est complètement inconnue. Lorsque la notion est connue, ce sont principalement des relations de type paradigmatic qui sont évoquées, alors que les relations syntagmatiques n'apparaissent que dans quatre tests.

À propos de la partie B, les résultats varient de manière considérable d'une question à l'autre. À la question 2 portant sur l'antonymie, *Repérez les paires d'antonymes dans le texte et insérez-les dans le tableau suivant*, la plupart des étudiants ont répondu de manière correcte (61.53%) ou partiellement correcte (15.38%), en mentionnant, entre autres, *nuite/journée, cru/cuit*. Il n'y a aucune réponse incorrecte et les réponses vides sont 8 (30.79%), dont 6 apportées par des étudiants de niveau Licence. Cet écart considérable entre les réponses complètement ou partiellement correctes, d'une part, et les réponses vides, de l'autre, pourrait suggérer que la notion est soit plus ou moins maîtrisée, soit complètement inconnue.

La synonymie est sans nul doute la notion la plus connue : toutes les réponses à la question *Y a-t-il des synonymes ? Si oui, donnez des exemples* sont correctes (61.53%) ou partiellement correctes/complètes (34.61%). Dans ce cas, tous les exemples fournis ne sont pas pertinents, comme *gagner/garder, favorisant/plutôt que*. Un seul participant n'a pas répondu à cette question.

La quatrième question *Illustrez le sens du mot goût dans le texte. Est-ce que vous connaissez d'autres acceptions possibles ?* se compose en réalité de deux parties : la première est centrée sur la paraphrase de *goût* dans le texte, la seconde sur la connaissance d'autres acceptions du vocable⁸, à savoir sur sa nature polysémique, bien que les deux notions de vocable et de polysémie ne soient pas évoquées de manière explicite. 15 réponses, à savoir 57.69%, sont correctes : dans la première partie sont données des paraphrases synonymiques telles que *saveur* et dans la seconde sont rappelées, par exemple, les acceptions *ce qu'on aime, intérêt, préférence d'une personne, plaisir*. En ce qui concerne les réponses partiellement correctes / complètes, qui représentent 34.61% des résultats, les participants ont fourni des réponses adéquates uniquement à la première partie de la question, mais ils n'ont pas présenté les autres acceptions possibles de *goût*, ce qui pourrait s'expliquer soit par l'incapacité de déceler d'autres sens, soit par l'incompréhension d'*acception* dans la consigne. Aucune réponse n'est incorrecte, alors que les réponses vides sont 2.

Quant à la question 5. *Quels sont les hyponymes du mot ALIMENT ?*, 16 participants ont formulé une réponse correcte, comme *beurre, fromage, fruits, légumes, moutarde, pain, thon*, etc. ; 6 n'ont donné aucune réponse, 4 ont fourni des exemples non pertinents, par exemple les verbes *consommer* et *manger*, alors qu'il n'y a pas de réponse partiellement correcte / complète. Ces résultats laissent supposer que la notion d'hyponymie est soit bien connue, soit obscure ; le fait que les réponses incorrectes et vides ne soient offertes que par des étudiants de Licence suggère également que cette notion n'est pas complètement acquise en Licence, mais qu'elle le devient lorsque l'on passe au niveau Master.

À propos de la question 6. *Une collocation est un semi-phrasème composé d'une base, qui est choisie librement, pour son sens, et d'un collocatif, sélectionné en fonction de la base. (Par exemple, donner un COUP, AIMER à la folie). À partir de cette définition, identifiez cinq collocations dans le texte*, 4 réponses sont correctes : entre autres, sont mentionnées les collocations *adepte inconditionnel, atteindre l'objectif, consommer une boisson* ; nous avons considéré comme partiellement correctes ou complètes les réponses apportant au moins deux exemples pertinents, soit 34.61% des tests. Le même pourcentage se retrouve pour les réponses incorrectes (par exemple, *c'est-à-dire*) alors que dans deux cas aucune réponse n'est fournie.

La question 7. *La locution est un syntagme sémantiquement non compositionnel (par exemple, JETER L'ÉPONGE = 'renoncer à agir face à une situation problématique')*. *Donnez des exemples de locutions que vous retrouvez dans le texte* a obtenu 3 réponses correctes, mentionnant *le tour est joué, faire bon ménage* ; nous avons inclus parmi les réponses partiellement correctes / complètes celles qui ont fourni un seul exemple correct, correspondant à 15.38% des résultats. Cependant, la majorité des résultats, 57.69%, présentent des réponses incorrectes, dans lesquelles sont fournies principalement des collocations, comme *importance capitale, préparer le repas*, ou des syntagmes libres, par exemple *préparer la veille*. 4 participants n'ont pas répondu à la question.

Les données portant sur la partie C montrent que, malgré l'explication des notions de collocation et de locution dans les consignes, par le biais d'une brève définition et d'exemples, les étudiants se sont heurtés à de nombreuses difficultés dues à une connaissance vague des notions et à une certaine confusion entre les deux.

2. Une proposition de démarche progressive

2.1 Une connaissance fluctuante des notions métalexicales

Quelques considérations s'imposent sur l'ensemble des résultats. En premier lieu, ce test a confirmé que toutes les notions de notre échantillon ne sont pas connues de manière homogène, ce qui justifie la nécessité d'un travail systématique de la part des enseignants et des apprenants. De surcroît, nous croyons que, lorsque les étudiants présentent des lacunes, celles-ci ne découlent pas du fait que le test concerne le français langue seconde, mais plutôt d'une connaissance fluctuante de ces notions en langue maternelle. Cela nous est suggéré par plusieurs éléments : d'abord, le niveau B1 du texte et le vocabulaire employé sont à la portée des participants, possédant un niveau de français égal ou supérieur au B1 ; ensuite, tous les participants ont remis leur épreuve avant ou à la fin du test, ce qui laisse entendre que la durée prévue a été largement suffisante ; il faut rappeler également que l'italien dispose d'équivalents transparents et facilement compréhensibles des notions abordées (par exemple, *antonimo* pour *antonyme*, *locuzione* pour *locution*, *polisemia* pour *polysémie*, *sinonimia* pour *synonymie*). Sans approfondir ici cet aspect, rappelons, enfin, que des études ont montré des carences en matière de compétences métalinguistiques, y compris les compétences métalexicales, en italien L1, chez un public académique de Master en Lettres (Lavinio 2011).

Relativement à notre test, la première question témoigne d'une connaissance vague, voire de la méconnaissance, de la notion de lien sémantique : dans deux cas

seulement, les participants ont répondu de manière satisfaisante avec des exemples pertinents, les autres fournissant pour la plupart des réponses incomplètes ou des exemples inexacts. Lorsque des liens sémantiques sont mentionnés, il s'agit principalement des liens paradigmatiques de la synonymie et de l'hyponymie/hyponymie. Quant aux questions de la partie B, dans lesquelles sont précisées quelques-unes de ces relations paradigmatiques, il ressort que la notion métalexicale la plus connue est la synonymie, pour laquelle presque tous les participants ont donné des réponses correctes et des exemples adéquats. Ces résultats confirment le statut de la synonymie comme « un des plus puissants principes organisateurs du lexique mental » (Prince 1999 : 4), que les étudiants possèdent aisément.

La question sur la polysémie mériterait d'autres approfondissements : d'abord, car le terme polysémie n'a pas été formulé ouvertement ; ensuite, parce que, si la notion de sens résulte bien connue, il resterait à vérifier si les résultats moins satisfaisants portant sur la partie de l'acception dépendent du contenu de la question ou de la notion métalinguistique elle-même. À propos de l'antonymie, nous constatons un écart évident entre les réponses correctes et les réponses vides : il s'ensuit que les participants soit comprennent aisément cette notion, soit l'ignorent. Cependant, si nous admettons que l'antonymie représente l'une des premières associations que les locuteurs opèrent au sein du lexique mental (Marquer 2005), nous avançons l'hypothèse selon laquelle l'absence de réponses ne dépendrait pas de l'absence de la notion au niveau conceptuel, mais de la méconnaissance du métalangage. Quant à la notion d'hyponymie, les tests suggèrent qu'elle ne pose aucun problème aux étudiants de Master, alors qu'au niveau Licence les résultats sont plus hétérogènes, certaines réponses étant imprécises ou incomplètes. Dans la troisième partie, nous relevons des inexactitudes et une certaine confusion entre les notions de collocation et de locution, malgré la définition et les exemples indiqués dans les deux questions ; dans de nombreux cas, les mêmes exemples sont proposés pour les deux notions, dans d'autres les deux phénomènes sont inversés : des cas de collocation sont fournis dans la question relevant de la locution et, vice versa, des locutions sont mentionnées en tant que collocations. La complexité majeure de certaines notions vient du fait que leur connaissance présuppose la connaissance d'autres notions ; à propos de la collocation, Tremblay et Polguère affirment que « si l'on veut faire l'étude de la notion de collocation, d'ailleurs au carrefour de la sémantique et de la syntaxe, on doit donc d'abord maîtriser les notions qui la définissent et la caractérisent : *unité lexicale*, *syntagme*, *locuteur*, *sens*, *combinatoire restreinte*, *base* [d'une collocation] et *collocatif* » (Tremblay, Polguère, 2014 : 1184). À cela s'ajoutent, dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde, les difficultés liées aux changements touchant les propriétés de combinatoires lors du passage de la langue maternelle à la langue seconde.

Le niveau des participants peut également influencer les réponses du test. Quant à l'hyponymie et à l'antonymie, les erreurs et les imprécisions sont étroitement liées au niveau des étudiants : relativement à l'antonymie, 75% des réponses vides intéressent les étudiants de niveau Licence, et, relativement à l'hyponymie, 100% des réponses incorrectes et vides sont fournies par des étudiants du même niveau. Cependant, d'autres erreurs semblent être indépendantes du niveau : c'est le cas des questions concernant les notions de lien sémantique, de collocation et de locution.

2.2 Une démarche progressive en classe de FLE

À l'issue de ces résultats, nous essayons de proposer un premier classement des notions métalexicales de base sur lesquelles nous nous sommes penchée, ainsi qu'une démarche progressive pour leur enseignement en classe de FLE. Nous laissons de côté uniquement la notion d'acception pour laquelle, comme nous l'avons observé plus haut, les résultats ne sont pas transparents. Trois catégories de notions métalexicales peuvent être identifiées :

1. les notions qui sont bien maîtrisées tant sur le plan conceptuel que sur le plan terminologique : il s'agit, dans notre échantillon, des notions de synonymie et de sens. Les réponses aux questions portant sur celles-ci sont correctes et complètes dans la majorité des cas et à n'importe quel niveau ;
2. les notions qui sont simples au niveau conceptuel, mais problématiques par rapport au métalangage, comme l'antonymie et l'hyponymie ; par conséquent, les obstacles majeurs ne sont pas de nature conceptuelle, mais peuvent s'expliquer par des lacunes métalinguistiques. Ces notions sont bien ou mal connues selon le public envisagé : une fois le métalangage acquis - c'est le cas des étudiants qui ont reçu une formation plus avancée en Master - les erreurs diminuent sensiblement, voire disparaissent ;
3. les notions mal connues et aux contours flous tant du point de vue conceptuel que terminologique ; dans notre échantillon, il s'agit des notions de lien sémantique, de collocation et de locution, pour lesquelles les imprécisions et les fautes se retrouvent à tous les niveaux. Leur complexité peut dépendre du fait que leur compréhension exige la compréhension d'autres connaissances préalables ainsi que des difficultés relevant de la combinatoire lorsque l'on passe de la L1 à la L2.

En admettant cette tripartition, nous illustrons une démarche possible pour l'enseignement des notions métalexicales de base dont il a été question dans notre test. Tremblay et Polguère soulignent la nécessité de systématiser les notions pour

l'enseignement du vocabulaire français langue maternelle au primaire, en ayant recours aux fondements théoriques solides de la LEC : « Or, l'ensemble de ces notions de base est peut-être encore mal organisé et gagnerait à être systématisé davantage afin d'assurer une progression cohérente et systématique des notions aux fins d'une meilleure compréhension du système lexical par les enseignants et les élèves, et d'un meilleur enseignement/apprentissage du lexique » (Tremblay, Polguère, 2014 : 1175). La progression qu'ils tracent, à partir de la création préliminaire d'une ontologie des savoirs linguistiques (Tremblay, 2009), consiste en 5 séances de cours selon un ordre rigoureux ; pour chaque séance sont détaillées les notions : par exemple, dans la séance 1 sont incluses, entre autres, les notions de *lexique*, d'*unité lexicale*, de *locution*, de *vocable* ; la séance 2 prévoit de travailler sur la *synonymie*, l'*antonymie*, l'*actant sémantique*, etc., jusqu'à arriver à la dernière séance 5 autour du *dictionnaire* (Tremblay, Polguère, 2014 : 1184).

Le parcours que nous suggérons ici est destiné à l'enseignement et à l'apprentissage du lexique L2 et se veut plutôt de nature méthodologique, notre intention étant de proposer des étapes qui puissent être adaptées en fonction d'objectifs et de destinataires différents. Il peut être articulé en trois phases enchaînées de la manière suivante :

1. la première consiste en la systématisation des notions qui résultent déjà assez connues et qui ne sont problématiques ni au niveau conceptuel ni au niveau terminologique ; cette étape peut inclure une reprise des notions du point de vue théorique et, surtout, des activités pratiques. Le fait de commencer par des notions facilement accessibles permet non seulement de renforcer les connaissances préalables, mais aussi de construire un modèle qui puisse servir de référence par rapport aux notions des étapes successives ;
2. la deuxième phase est centrée sur l'acquisition ou la révision des notions qui, bien que transparentes au niveau conceptuel, posent des problèmes terminologiques. Pour ces notions, tant les élucidations théoriques que les activités pratiques devraient ainsi mettre l'accent sur la systématisation du métalangage ;
3. dans la troisième phase sont explorées de manière structurée les notions inconnues ou mal connues, qui exigent un travail approfondi tant au niveau conceptuel que terminologique. Les activités effectuées dans les étapes précédentes devraient rendre cette partie plus abordable, les apprenants ayant entre-temps acquis les notions plus simples, dont la connaissance est requise pour les notions plus complexes, et une précision majeure concernant l'emploi du métalangage.

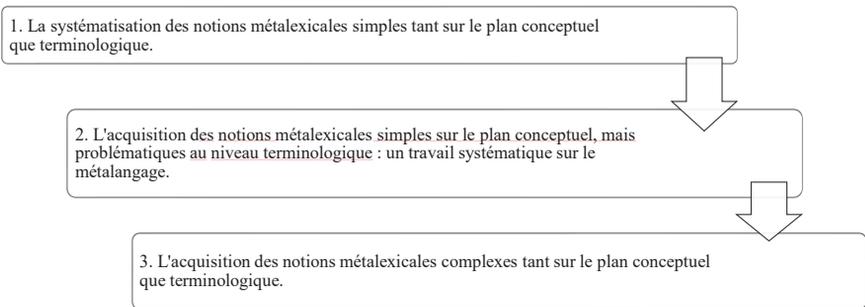


Fig. 1 : Un parcours progressif pour l'acquisition des notions métalexicales de base

À titre d'exemple, nous esquissons, même si de manière très générale, deux parcours différents ayant comme destinataires idéaux les participants au test des niveaux Licence et Master. En ce qui concerne les étudiants de Licence, la première phase peut porter sur la systématisation des notions connues telles que la synonymie et le sens, la deuxième sur l'acquisition du métalangage concernant les relations de type antonymie et hyperonymie / hyponymie, alors que dans la troisième on peut prévoir une introduction aux notions de collocation et de locution. En passant au niveau Master, les notions de synonymie et de sens étant désormais acquises, il serait possible d'envisager la reprise des notions d'antonymie et d'hyperonymie, pour passer ensuite à l'approfondissement et à la systématisation des notions de collocation et de locution.

Conclusion

Notre analyse a montré que la connaissance des notions métalexicales de base chez des étudiants italophones de français L2 est assez hétérogène : si certaines notions sont bien connues, d'autres demeurent plus nébuleuses, à plus forte raison si nous considérons que notre test a été soumis à un public privilégié, à savoir avec une formation en linguistique, bien qu'à différents niveaux. Les imprécisions et les hésitations que nous avons constatées peuvent se manifester à plusieurs degrés, qui vont des exemples non pertinents aux réponses laissées vides, et concerner le plan conceptuel, le plan terminologique ou les deux simultanément ; parfois, elles sont subordonnées au niveau de formation, parfois elles en sont indépendantes. Ces résultats confirment qu'il est pertinent d'articuler l'enseignement de ces notions graduellement : nous avons esquissé un parcours possible à partir des notions les plus simples jusqu'aux plus complexes, en passant par les notions dont les difficultés sont de nature strictement métalinguistique. Cette progression ne se veut pas absolue, mais se prête à être adaptée en fonction du public ciblé.

Des problématiques restent ouvertes. En premier lieu, il serait utile de soumettre ce test à au moins trois autres groupes de participants : a) des participants non académiques, principalement des apprenants des niveaux collège et lycée ; b) des participants académiques qui n'ont pas de formation en linguistique ; c) des participants, académiques et non académiques, qui étudient le français en tant que langue seconde, mais qui ne sont pas italophones, l'accès au lexique L2 pouvant également varier selon la langue maternelle. Cela nous permettrait de vérifier la validité de nos résultats chez des publics autres que le nôtre ou, le cas échéant, d'ajuster nos hypothèses en fonction de l'âge, de la formation et de la langue maternelle. En outre, il serait sans doute utile de demander la collaboration des enseignants d'italien L1 pour introduire et/ou renforcer ces notions en langue maternelle de l'école primaire au lycée. Enfin, des outils pratiques, destinés aux enseignants et aux apprenants, devraient être élaborés pour tester en classe de FLE la progression ici ébauchée.

Annexe

Une journée rythmée par les repas?

Du petit déjeuner au dîner, tous les repas sont importants pour garder de l'énergie au cours de votre journée, parfois chargée. Retrouvez nos conseils pour concilier bonne alimentation et vie active.

Le petit déjeuner - Pour bien démarrer votre journée

Les repas rythment votre journée. Le petit déjeuner revêt une importance capitale dans votre alimentation. En effet, après une bonne nuit de sommeil, votre corps a besoin d'énergie pour entamer une longue journée.

Pour votre petit déjeuner, pensez à prendre le temps de vous nourrir avec les aliments suivants :

1 produit céréalier tel que du pain complet ou aux céréales, des céréales pas trop sucrées.

1 produit laitier tel qu'un verre de lait, un yaourt ou du fromage blanc.

1 fruit ou un jus de fruit 100% pur jus.

1 boisson pas trop sucrée (café, thé, eau).

Le déjeuner - Prendre le temps de manger

Un sandwich rapidement avalé au bureau, pas le temps de déjeuner tranquillement car vous avez une course à faire ou vos enfants à amener à l'école, etc. Les raisons de ne pas prendre le temps de bien déjeuner ne manquent pas dans votre vie quotidienne ?

Pour gagner du temps pendant votre pause déjeuner, pensez à préparer votre repas la veille en même temps que vous cuisinez votre dîner. Il suffit d'adapter les quantités, de placer la portion supplémentaire dans un récipient hermétique que vous rangerez au réfrigérateur pour la nuit, et le tour est joué !

Le temps qu'on prend pour manger a aussi son importance. Notre cerveau a en effet besoin de temps pour recevoir des signaux de l'estomac qui l'informent que l'on est en train de manger. On dit qu'il lui faut environ 20 minutes pour nous faire ressentir que nous avons suffisamment mangé.

Vous êtes un adepte inconditionnel du « menu sandwich » ?

Si tel est le cas, jouez sur la variété en favorisant :

- Le pain complet ou aux céréales, plutôt que les pains blancs ou viennois.
- Le jambon, le poulet, le bœuf, le thon, le saumon, les œufs, le fromage, etc. N'oubliez pas également que charcuterie et beurre ne font pas bon ménage sur le plan nutritionnel et que le jambon cuit ou le bacon, sont bien moins gras que le saucisson ou le pâté.
- Les crudités : salade verte, tomates, concombre, etc. C'est-à-dire toutes formes de légumes crus ou même cuits qui contribueront à atteindre l'objectif nutritionnel d'au moins 5 fruits et légumes par jour. De même, avec les sandwiches grecs, turcs ou libanais, à la viande, favorisez l'accompagnement de salade plutôt que les frites.
- Les cornichons ou la moutarde plutôt que la mayonnaise, le beurre ou les sauces grasses pour donner du goût.

Évitez de consommer une boisson alcoolisée ou un soda comme boisson d'accompagnement et buvez de préférence de l'eau ou un jus de fruits «100 % pur jus». Et pour le dessert, optez pour un fruit ou une compote plutôt que pour une pâtisserie ou une viennoiserie. Au besoin, apportez-les de chez vous.

Bibliographie

- Aitchison, J. 2012. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford, Chichester : Wiley-Blackwell, Malden.
- Calaque, E., David, J. 2004. *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Charmeux, E. 2014. *Enseigner le vocabulaire autrement*. Lyon : Chronique sociale.
- Cobb, T. 2014. A resource wish-list for data-driven learning in French. In: *French through Corpora: Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars.
- Frassi, P., Tremblay, O. 2016. Il Réseau Lexical du Français: una banca dati per l'apprendimento del lessico francese. In : *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*. Milan: Studi AltLA 4.
- Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, n°149-150, p. 163-183.
- Heather, H. 2003. « L'accès au lexique mental dans une langue étrangère : le cas des francophones apprenant l'anglais ». *Corela* n°1-2. [En ligne] : <http://corela.revues.org/676> [Consulté le 19 décembre 2016].
- Lavinio, C. 2011. «(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in Lettere». In: *Italiano LinguaDue*, n°2, p. 258-291.
- Marquer, P. 2005. *L'organisation du lexique mental. Des « contraires » aux expressions idiomatiques*. Paris : L'Harmattan.
- Mel'čuk, I., Polguère, A. 2007. *Le Lexique Actif du Français*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Picoche, J. 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Polguère, A. 2016. *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Prince, P. 1999. « L'apprentissage lexical en deuxième langue : des réseaux évolutifs ». *ASP*, n° 23-26. [En ligne]: <http://journals.openedition.org/asp/2596> [Consulté le 26 mai 2018].
- Scott, J., Nagy, W. 2009. Developing word consciousness. In: *Essential readings on vocabulary instruction*. Newark, DE : International Reading Association.
- Tremblay, O. 2009. *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de doctorat non publiée. Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.

Tremblay, O., Polguère, A. 2014. Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique. In : *4e Congrès Mondial de Linguistique Française*. Berlin : EDP Sciences, p.1173-1188, <10.1051/shsconf/20140801383>. <hal-01026114v2>. [Consulté le 26 mai 2018].

Notes

1. Je tiens à remercier Paolo Frassi pour tous ses conseils et suggestions. Je remercie également les relecteurs anonymes pour leurs remarques.
2. Cette étude s'insère dans un projet de recherche post-doctoral sur la didactique du lexique français mené à l'Université de Vérone, pendant l'année académique 2016/2017.
3. Dorénavant LEC.
4. Voir l'Annexe.
5. *Manger Bouger*, mangerbouger.fr [consulté le 10 mai 2018].
6. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [Consulté le 10 mai 2018].
7. Bien qu'au détriment de la rigueur terminologique (voir Polguère 2016 : 47), nous avons préféré employer, dans les questions, *mot* au lieu de *lexie* ou *unité lexicale* pour éviter de provoquer de la confusion dans les consignes.
8. Le vocable est entendu ici comme un regroupement de lexies qui sont associées au même signifiant et qui présentent un lien sémantique évident (Polguère, 2016 : 70).
9. Extraits du site : <http://www.mangerbouger.fr/Manger-Mieux/Manger-mieux-a-tout-age/Adultes/Une-journee-rythmee-par-les-repas> [Consulté le 10 mai 2018].

Synergies Italie n° 14 / 2018



Pratiques pédagogiques





ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Langues, interculturalité et emploi : comment préparer les étudiants et l'université à une société globalisée ?

Fabien Gibault

Université de Tours, France

Université de Turin, Italie

fabien.gibault@gmail.com

Reçu le 03-06-2018 / Évalué le 15-07-2018 / Accepté le 03/09/2018

Résumé

L'enseignement des langues évolue au rythme des recherches sur la didactique, mais pas seulement. La langue n'est plus l'unique facteur décisif dans un contexte multiculturel et professionnalisant. L'enseignement doit donc aussi répondre aux attentes du monde du travail afin de préparer au mieux les apprenants. Quels sont donc les nouveaux objectifs ? La langue peut-elle encore se permettre d'être une unique matière exclusive ? Quelle est la place de l'interculturalité ? Cet article présente plusieurs tests effectués en France et en Italie, dans le but de comprendre et d'adapter l'enseignement de demain aux attentes de chacun. Si flexibilité et adaptation sont les maître-mots de notre société, les établissements de formation doivent eux-aussi se remettre en question.

Mots-clés : interculturel, didactique, applications professionnelles, université, langues

Lingua, interculturalità e lavoro: come preparare gli studenti e l'Università a una società globalizzata?

Riassunto

L'insegnamento delle lingue cambia e migliora grazie alle ricerche nel campo didattico, ma non solo. La lingua non è più l'unico fattore decisivo in un contesto multiculturale e sempre più professionale. L'insegnamento deve anche rispondere alle aspettative nel mondo del lavoro e preparare al meglio gli studenti. Ma quali sono i nuovi obiettivi ? La lingua può ancora permettersi l'esclusività di essere una materia sola ed unica ? Qual è il ruolo dell'interculturalità ? Il presente articolo presenta diverse sperimentazioni effettuate in Francia e in Italia, con lo scopo di capire e di far corrispondere l'insegnamento di domani alle attese di tutti. Se la flessibilità e l'adattamento sono le parole chiave della nostra società, gli enti di formazione dovrebbero fare anch'essi una riflessione in merito.

Parole chiave: interculturalità, didattica, applicazioni professionali, università, lingue

Languages, Interculturality and Employment: Preparing Students and the University for a Globalized Society

Abstract

Language teaching evolves and improves thanks to research on didactics, but not exclusively. Language has stopped being the decisive factor within a multicultural and employment-driven context. Language education must also address employers' expectations and prepare the students accordingly. What are the new goals? Can language teaching still afford being disconnected and isolated or should an intercultural approach be fostered? This article presents several experiments undertaken in France and Italy to understand and tailor future language teaching to meet everybody's expectations. If flexibility and adaptation are the keywords of our society, educational institutions should reconsider their curriculum.

Keywords: intercultural, didactic, professional applications, university, languages

Introduction

L'un des objectifs de l'enseignement des langues est de fournir aux apprenants les compétences pour les 4 points du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL)¹ mais aussi de leur donner des notions sur le plan interculturel, bien que la tendance actuelle soit à l'application professionnelle, surtout à l'université. Une tâche difficile dans un espace géographique confiné le plus souvent entre les quatre murs de la salle de classe et pour un temps limité.

Dans le cadre de cet apprentissage et pour compléter les compétences linguistiques, le contact avec les habitants de langue maternelle est primordial. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si une grande majorité de professeurs encouragent leurs apprenants à voyager et à aller dans les pays parlant la ou les langues étudiées. Tous les étudiants sont formels : le séjour à l'étranger qu'ils effectuent les transforme, aussi bien sur le plan interculturel que linguistique. C'est pour certains l'occasion de sortir de la zone de confort et d'affronter seuls les difficultés de la vie dans un autre pays. Ce voyage permet, par son intensité et surtout par sa singularité (chaque échange est différent et personnel) d'ouvrir à une réflexion sur ce que l'on est. « Il ne s'agit pas de s'arrêter sur des caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres, mais d'opérer, dans le même temps, un retour sur soi » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 10). Cette période universitaire ou de stage à l'étranger n'est pas forcément perçue de manière positive par tous les étudiants, mais même une expérience négative peut être enrichissante : elle reste pour l'étudiant l'occasion d'ouvrir une réflexion personnelle sur son rapport à la langue et comment il fonctionne au sein de rapports sociaux différents (Costaouec : 2002).

Les apprenants ont donc tout intérêt à être en contact avec leurs homologues des pays cibles. Plus ils fréquentent des personnes résidentes scolarisées dans ce ou ces pays, plus ils ont l'opportunité de développer des compétences linguistiques, culturelles et affectives avec la ou les langues étudiées. Quelles seraient donc les solutions pour augmenter ces rapports ? Doit-on modifier la finalité de l'enseignement des langues ? Comment valoriser les échanges avec l'autre ? Comment peut-on faire en sorte que ces applications de la langue soient en phase avec le marché du travail ?

D'un point de vue professionnel, le travail d'équipe multilingue dans les grandes entreprises est à présent largement intégré. Les sociétés internationales ont aujourd'hui une vision globale du marché, avec des centres de recherches et développements multilingues travaillant de concert, et ce parfois à des milliers de kilomètres. Ce système peut parfaitement être appliqué pour l'enseignement des langues et être un modèle de collaboration entre étudiants : faire travailler en groupes des personnes de cultures différentes avec une langue commune au service d'un projet commun.

Dans le cadre du doctorat effectué à l'université de Tours (et en cotutelle avec l'université de Turin) nous avons donc effectué plusieurs tests afin de développer des techniques didactiques basées sur le triptyque langue - interculturalité - monde professionnel, aussi bien à distance qu'en présentiel.

1. Projet commun à distance entre des étudiants de deux pays différents

En collaboration avec les professeurs, nous avons réalisé un premier travail prenant en compte ces trois facteurs. Par deux (un étudiant français de Tours et un étudiant italien de Turin), nous avons proposé un projet marketing avec l'aide d'une grande entreprise internationale basée en Italie mais de propriété française.

Pendant trois mois, ces étudiants ont travaillé à distance sur ce projet avant de présenter leurs résultats à un jury de professionnels bilingues. Les apprenants ont donc collaboré pour les recherches mais également les prises de décisions (pas toujours faciles) dans le groupe. A la fin des trois mois, chaque étudiant a présenté le résultat de ses recherches : l'étudiant français en italien et l'étudiant italien en français. Ce choix a permis aussi de rapprocher les apprenants sous d'autres points de vue comme la correction (et donc l'explication) ainsi que la préparation orale, voire le coaching et la motivation.

Les résultats de ce test sont très positifs pour tous les acteurs ayant contribué au projet. Les étudiants ont eu un grand plaisir à changer leurs habitudes et exercer

une activité différente du cours « classique » frontal et magistral. Ils ont été les protagonistes de ce projet, de leur projet. Ils ont tiré des conclusions personnelles de leur travail avec une approche différente pour chacun. En effet, chaque projet est le reflet du caractère de l'apprenant, qui a parfois saisi cette opportunité pour s'ouvrir : une nouvelle voie dans le domaine de la construction personnelle et professionnelle.

La majeure partie de ce projet a donc été réalisée grâce aux nouvelles technologies et moyens de communication disponibles. Le concept d'échanges par voies télématiques a déjà été cité par Paolo Balboni (2015 : 128) car cet instrument peut développer aussi bien les compétences orales (l'appel, la visioconférence) qu'écrites (le chat). C'est un aspect qui est encore à approfondir, notamment en ce qui concerne les objectifs de cette mise en contact. Il est bien entendu possible de mettre en relation deux étudiants grâce à internet, rien de plus facile aujourd'hui, mais si cette relation n'a pour objectif que de parler sans un réel challenge, le rapport risque de rapidement s'essouffler. Il ne serait basé que sur l'espoir d'une potentielle amitié dont nous n'avons aucune certitude. Présenter un projet commun ayant une finalité didactique reconnue, par des professionnels et un examen, permet de motiver les apprenants.

Les professeurs ont également été agréablement surpris par cette proposition de travail. La sortie de la routine du plan didactique linéaire a changé le quotidien. Les enseignants ont su s'adapter et apprendre eux aussi dans des domaines qui ne sont pas les leurs et pour lesquels ils n'avaient pas forcément d'inclinations particulières. Dans ce cadre, le modèle « l'enseignant n'enseigne que ce qu'il sait » (Balboni 2015 : 133) n'est absolument pas valable, ou alors uniquement au niveau méthodologique, la langue spécifique n'étant pas forcément maîtrisée par l'enseignant. Il est clair qu'un enseignant de langues ne dispose pas forcément des compétences dans des domaines spécifiques comme l'économie, en chirurgie ou en marketing par exemple. Ce n'est pas pour autant qu'il ne peut pas aider les apprenants dans leur parcours en leur donnant des conseils, non pas sur la matière concernée mais sur les processus de recherches, l'organisation du travail en groupe, la rigueur d'un calendrier à respecter, les figures de style et la syntaxe... Ces justifications du rôle de l'enseignant peuvent sembler évidentes, mais elles peuvent être utiles face à la réticence de certains devant un projet transversal pour lequel ils n'ont pas totalement le contrôle et qui demande une remise en question de leur processus didactique « classique ».

Enfin, l'entité la plus satisfaite est l'entreprise, au point de vouloir renouveler et pérenniser le partenariat, voire de l'élargir à d'autres nations pour des groupes encore plus plurilingues et pluriculturels. Les professionnels ont vu cet échange

comme « une opportunité de voir autrement, avec un regard externe et nouveau », ce qui peut redynamiser un service. « Cette rencontre avec les étudiants m'a 'boosté' pour la journée, voir des visages jeunes et enthousiastes comme ceux des étudiants devrait être un événement plus récurrent » me confesse un membre du jury à la fin des présentations.

2. Simulation professionnelle et mise en application du savoir, du savoir-faire et du savoir-être

Toujours dans le cadre de ce doctorat, nous avons effectué un test de simulation professionnelle inédit. Nous proposons aux étudiants une activité basée sur une gestion de crise appliquée au tourisme. Les étudiants de Master 1 sont convoqués à une conférence de presse surprise durant laquelle ils devront répondre aux questions de journalistes (la troupe de comédiens de l'université). L'objectif étant là aussi de travailler sur la langue dans une situation de stress et multilingue. D'un point de vue du suivi didactique, le travail s'est effectué en présentiel avec l'enseignant de langue et à distance avec l'enseignant s'occupant de la partie professionnelle.

Cette activité s'est réalisée en trois étapes :

- Un cours théorique sur la gestion de crise
- Des tâches à effectuer afin d'appliquer les notions vues en cours (oral et écrit)
- Une crise avec des documents de simulation fournis au fur et à mesure ainsi qu'une conférence de presse surprise réalisée dans des conditions réalistes.

Ce type de simulation existe déjà depuis des années, mais elle est rarement appliquée sous un format individuel ou en binôme, pour des raisons bien souvent pratiques : il est en effet plus simple d'effectuer une simulation d'une heure avec trente étudiants que de faire passer les apprenants un par un. Encore que cette dernière affirmation soit discutable : Vaut-il mieux une heure d'exercice où les apprenants les plus brillants monopolisent la parole ou que chacun soit confronté à lui-même et prendre la parole pendant cinq (parfois longues) minutes ?

Nous pourrions aller encore plus loin avec ce type d'exercice. Que ce soit au lycée ou à l'université, les apprenants doivent apprendre deux ou trois langues en plus de leur langue maternelle. Il serait donc intéressant d'intégrer lors de la conférence de presse non pas une seule mais l'intégralité des langues étudiées. Nous pourrions poser une question en anglais et imposer une réponse en français par exemple, et sauter la case de la langue maternelle (l'italien ou le français dans notre cas), avec l'objectif d'automatiser la pensée dans la langue cible sans toujours passer par la langue maternelle.

3. Quelles conclusions tirer de ces deux activités

Au-delà de l'aspect linguistique, qui est essentiel, ces deux exemples d'activités sont aussi deux applications professionnelles directement inspirées du monde du travail. C'est l'occasion pour les apprenants de comprendre si tel ou tel métier est fait pour eux. Nous avons tous une idée ou une vision de ce que peut être le marketing par exemple. Dans la conscience collective c'est un emploi étroitement lié à la publicité, où la créativité est le maître mot. La réalité est bien différente, le travail de marketing est basé aussi et surtout sur des calculs et des statistiques. Une des étudiantes qui a participé à ce projet m'a expliqué que son projet professionnel avait grandement changé et évolué après cette activité didactique. Le marketing était trop « mathématique » pour elle, elle a donc décidé de s'orienter vers la communication.

C'est un pas essentiel dans la construction de l'identité professionnelle adapté à chacun. Une personne qui trouve sa voie est aussi une personne qui s'épanouit au travail, grandit et se réalise. En allant plus loin, c'est aussi une personne qui rentre plus vite et avec (un peu) plus de certitudes sur le marché du travail. Ce genre d'échanges universitaires permet aux apprenants de converser et de comparer les méthodes qu'ils ont apprises sur les matières transversales appliquées. Un enrichissement certain qui peut être un avantage dans un futur professionnel.

4. Changer le rapport à l'évaluation

Tous les éléments ci-dessus relèvent non seulement de la didactique mais aussi de l'évaluation, clef pour une motivation à la réalisation des travaux. Les premières questions posées lorsque j'ai présenté ce projet aux étudiants furent : « ce travail compte ? Est-il noté ? », syndrome de l'étudiant obsédé par l'évaluation. Rien que les termes employés par les apprenants sont symptomatiques d'une obsession : c'est ce qui est « noté » qui « compte ».

Ce problème de focalisation sur une tâche précise perçue comme l'accomplissement final est révélateur du manque de réflexion autour de ce que sont les compétences et de leurs réels intérêts. Ce n'est d'ailleurs pas seulement le problème de l'université. Dans les institutions de formation ou dans les entreprises, le rapport entre tâches et objectifs est assez similaire et on rencontre les mêmes difficultés. Un des points importants pour orienter correctement la formation est la définition des vrais objectifs. Le schéma ci-dessous (fig. 1) représente les trois étapes du processus simple d'un projet, dans notre cas l'apprentissage d'une matière, avec son examen final :

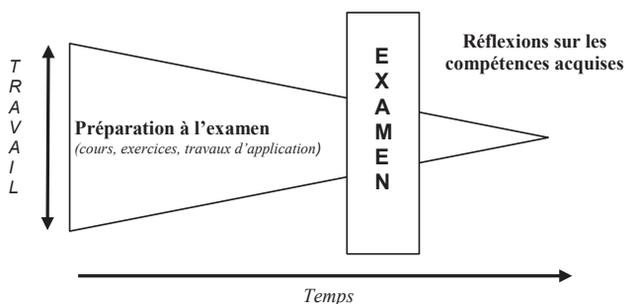


Fig. 1 : Les trois étapes du processus d'apprentissage

Nous y voyons clairement que le volume de travail et le temps utilisé est concentré dans la première partie, avec l'objectif de réussir la deuxième, c'est-à-dire l'examen, ne laissant que peu ou pas de temps à la réflexion sur les compétences acquises. Les apprenants remplissent donc la tâche qui leur incombe : valider tous leurs examens avec une note si possible élevée et réaliser le travail final, à savoir le mémoire. Mais ces activités sont-elles au service d'un plan de carrière ? Nos apprenants voient-ils les examens comme une finalité ou un commencement ? C'est sur cet aspect que nous devons travailler, afin de sortir du format classique « savoir, savoir-faire » et passer à un « savoir, savoir-faire, savoir être ». Pour cet aspect, la simulation de crise dont nous avons parlé précédemment a été l'occasion d'une vraie prise de conscience des apprenants, terrorisés avant de prendre la parole, puis euphoriques à la fin, avant de relativiser cette difficulté une fois calmés. Cet encouragement à se dépasser a été très bénéfique pour les étudiants, avec des souvenirs intenses et factuels (les conférences ont été filmées).

Les études ne sont qu'une étape vers l'entrée dans le monde professionnel, où les compétences apprises seront appliquées. Si cette prise de confiance des connaissances est effectuée dès l'université, elle influencera également sur la confiance de l'apprenant et donc sur ses capacités à trouver un emploi qui lui convient.

Ces applications sont facilement adaptables aux études secondaires et rentre parfaitement dans la dynamique italienne actuelle, « *l'alternanza Scuola-Lavoro* » proposé par le Ministère italien de l'éducation, de l'Université et de la recherche (MIUR). Nous sommes donc à l'aube d'une nouvelle méthode d'enseignement où le professeur, surtout lors des dernières années du cursus scolaire ou universitaire, aura le rôle non seulement de transmettre ses connaissances mais également d'aider les apprenants à définir ce qu'est le parcours professionnel le plus adapté

pour lui. Il faut donc que l'enseignant de demain ait une connaissance et un rapport avec le monde professionnel plus large, ce qui implique des modifications dans sa formation universitaire afin qu'il puisse répondre aux attentes des apprenants à la recherche de leur futur, ou tout simplement de l'université la mieux adaptée pour eux. L'habilitation de l'enseignant doit-elle donc évoluer vers une capacité d'évaluation alternative à la didactique et à la notation classique ?

Cette transformation du rôle de l'enseignant ne peut pas se réaliser en quelques années. C'est un changement important, nous devrions passer de l'enseignement de la langue et de la littérature à l'enseignement de la langue appliqué aux attentes socio-professionnelles en corrélation avec les aspérités personnalisées : une application des compétences dans un contexte multilingue. Il se pose donc également le problème de l'évaluation de l'intégralité de ces compétences. Si un étudiant présente un projet de physique quantique en anglais, bien entendu il pourra évaluer ses capacités en physique et en langue anglaise, mais pas seulement. L'expression orale, la structure de son intervention, sa gestion des questions ou encore sa capacité de divulgation sont d'autres compétences essentielles dans le monde du travail, parfois plus importantes pour les recruteurs que la liste des matières.

Il serait donc intéressant de rapprocher de manière pertinente l'université du monde professionnel, mais pas seulement pour les étudiants : l'enseignant doit lui aussi prendre conscience des attentes des entreprises et adapter son format didactique. La transmission du savoir doit quitter le format triangulaire « professeur de langues - langue - apprenant » pour prendre la route du « professeur de langues - matière de l'apprenant en langue - apprenant ». Il ne faut pas y voir une déscolarisation² du système d'enseignement, mais plutôt une « désacadémisation » des pratiques protocolaires (enseignement - exercices - examen) pour un format plus moderne. Dans tous les cas, elle impose une plus grande flexibilité du corps enseignant, qui devra lui aussi accepter cette transversalité. Elle oblige aussi à une plus grande collaboration entre les filières et les facultés pour l'évaluation d'une évaluation complexe mais représentative de tous les acteurs de l'apprentissage.

Le système d'évaluation par compétences, par badges numériques de plusieurs niveaux se développe actuellement, notamment dans les pays anglo-saxons. Nous pouvons y voir une version évoluée du CECRL, prenant plus en compte également l'interaction collective entre étudiants (par des travaux de groupes), avec professeurs (de plusieurs matières) et avec les entreprises. Ce système a l'avantage d'être plus factuel pour les professionnels, qui lisent rapidement et clairement les compétences qu'ils demandent pour un poste précis. Cela peut être un débouché nouveau pour l'enseignement des langues également, avec des caractéristiques appliquées à des matières elles-mêmes spécifiques.

Ce format serait en quelque sorte une anticipation des besoins de l'entreprise, qui n'aurait plus à compléter la formation linguistique de ses collaborateurs par des formations internes. Un rapprochement, voire une fusion de ce qu'est la formation et le monde du travail. En somme, l'apprentissage tout au long de la vie, avec un curriculum vitae qui commence à se construire dès le lycée. Ce rapprochement de l'entreprise pourrait sembler un repli sur l'unique objectif de la productivité, mais l'importance grandissante des *soft skills* pour les recruteurs nous indique que l'épanouissement du personnel (et donc en amont des étudiants) devient un des facteurs de réussite professionnelle. Une direction commune entre enseignement supérieur et monde du travail est donc envisageable (Pereira, Costa, 2017).

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.
- Balboni, P. 2015. *Le sfide di Babele*. Turin : UTET.
- Charlot, B. 1999. *Du rapport au savoir*. Paris : Economica.
- Costaouec, D. 2002. « Le social, l'idéologie et l'imaginaire linguistique ». In : Houdebine-Gravaud A. (éd.). *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan, p. 141-146.
- Derrida, J., Rovatti, P. 2002. *L'università senza condizione*. Milan : Raffaello Cortina Editore.
- Detienne, M. 2009. *Comparer l'incomparable*. Paris : Éditions du Seuil.
- Edumedic, « The teachers guide to badges in education ».
[En ligne] : <http://www.edumedic.com/guides/the-teachers-guide-to-badges-in-education/>
[Consulté le 01 octobre 2018].
- Fondazione Agnelli (L. Benadusi, S. Molina éds). 2018. *Le competenze*. Bologne : Il Mulino.
- Hatchuel, F. 2005. *Savoir, apprendre, transmettre : Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Éditions La Découverte.
- Pereira, O.P., Costa, C.A. 2017. *The importance of soft skills in the university academic curriculum : The perceptions of the students in the new society of knowledge* (International Journal of Business and Social Research). Beaverton : LAR Center Press.
- Raths, D., 2013. « How badges really work in Higher Education ». *Campus Technology*.
[En ligne] : <https://campustechnology.com/articles/2013/06/20/how-badges-really-work-in-higher-education.aspx> [Consulté le 01 octobre 2018].

Notes

1. La définition des six niveaux de langues est basée sur quatre points de compétences : compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite (<https://rm.coe.int/1680459f97>) [Consulté le 01 octobre 2018].
2. « Déscolarisation » dans le sens de déstructuration du système scolaire classique.



GERFLINT

ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet

Giovanni Favata

Université de Turin, Italie

giovanni.favata@unito.it

Reçu le 14-06-2018 / Évalué le 03-07-2018 / Accepté le 16-09-2018

Résumé

Tout au long de l'histoire de l'éducation scolaire à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, les professeurs de langues se sont toujours distingués parmi leurs collègues grâce à l'usage qu'ils font des technologies au sein de leurs activités didactiques. Toutefois, même si avant il suffisait d'avoir un tourne-disque pour être innovants, aujourd'hui les technologies s'insèrent dans un cadre théorique qu'il faut bien connaître et suivre afin que les élèves puissent atteindre de bons résultats linguistiques. Grâce à l'intégration des technologies dans les pratiques de classe, en effet, les élèves reçoivent des stimuli qui augmentent leur motivation à l'apprentissage. En particulier, si l'on considère les limites des manuels scolaires et des cédéroms inclus, le professeur de français peut trouver dans la toile du matériel authentique pour créer des unités didactiques et montrer à ses élèves la langue et la culture française dans des situations réelles vécues par des locuteurs natifs. Dans notre contribution, nous chercherons à souligner les potentialités des technologies dans le cadre de l'enseignement du français surtout à l'époque où l'Internet est entré dans toutes les salles de classe grâce aux dispositifs électroniques accessibles à tous les professeurs qui veulent mettre en action une didactique du français de qualité, même pour des approches particulières comme le CLIL/EMILE et l'intercompréhension.

Mots-clés : apprentissage linguistique, didactique du FLE, TICE, Internet

Le tecnologia in aiuto ai professori di lingue straniere: insegnare il francese nell'era di Internet

Riassunto

Il presente contributo ha l'obiettivo di mettere in luce le grandi potenzialità delle tecnologie nell'ambito dell'insegnamento del francese come lingua straniera in Italia. In particolar modo, ci si soffermerà sulle grandi risorse che il web può offrire, soprattutto nell'epoca in cui Internet è entrato in tutte le aule scolastiche, grazie agli strumenti elettronici, che possono essere utilizzati da tutti i docenti che vogliono mettere in atto una didattica della lingua francese di qualità, anche per degli approcci didattici particolari come il CLIL e l'intercomprensione linguistica.

Parole chiave: apprendimento linguistico, didattica della lingua francese, glotto-tecnologie, Internet

How technology helps foreign languages teachers: teaching French in the digital age

Abstract

This paper aims to highlight the great potential that technology offers to the teaching of French as a foreign language in Italy. In particular, it will focus on the resources offered by the web, especially nowadays when the Internet has entered every classroom through electronic media accessible to all teachers who want to implement some high-quality didactics of French, including particular teaching methods such as CLIL and linguistic inter-comprehension.

Keywords: language learning, French language didactics, glotto-technologies, Internet

En guise d'introduction

Dans l'histoire de l'enseignement linguistique, la période qui suit la fin du second conflit mondial peut être considérée comme le tournant en ce qui concerne les méthodologies didactiques relatives à l'enseignement du français. En 1947, l'UNESCO demande au gouvernement français de mettre au point des programmes d'enseignement du français dans les terres de la colonisation, et en particulier, pour les débutants. Ce projet a été le repère pour la méthodologie audio-visuelle, appelée ensuite méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), dont le but était celui de présenter la langue parlée à travers l'enregistrement de la voix des locuteurs natifs sur des disques¹. Dès lors, les professeurs des langues ont toujours été reconnus parmi leurs collègues des autres disciplines grâce à leurs inséparables tourne-disques remplacés ensuite par les magnétophones. Pourtant, depuis une vingtaine d'années, les choses ont beaucoup changé et continuent à le faire au point qu'un professeur de langue ne peut pas continuer à rester attaché toujours à de vieux dispositifs pour exercer sa profession, mais qu'il doit suivre l'évolution que l'on voit dans les différents secteurs des technologies utilisables dans la didactique en classe. Il n'est plus donc question de faire écouter une fois par semaine le dialogue présent au début d'une unité didactique, mais l'heure est venue où chaque professeur de langue doit être capable de repérer son matériel sans nécessairement faire seulement recours au cédérom collé à la couverture de son manuel. Nous ne voulons pas affirmer par là que les méthodes ne doivent pas être utilisées dans une classe de FLE, cependant elles ne devraient pas avoir l'exclusivité. Ainsi, l'usage des technologies dans le cadre de la didactique du FLE doit être bien géré par le professeur en respectant les conditions et les temps d'apprentissage de ses élèves. Pour ce faire, il est important qu'il ait une bonne formation théorique et

aussi une bonne maîtrise des outils dont il a besoin. Nous sommes donc d'accord avec Coonan (2012 : 26) qui, en parlant de la *Recommandation numéro 8* du projet *Semlang*², affirme que

Pour cette raison des cours spécifiques sur la connaissance digitale en général et sur l'utilisation des TICE en particulier comme ressource pédagogique (savoir organiser les classes, repérer des ressources, etc.) et comme ressource pour la formation (comme, par exemple, savoir suivre des cours de mise à niveau), doivent devenir une partie essentielle obligatoire de la formation professionnelle de l'enseignant³.

Dans notre contribution, nous chercherons à mettre en évidence les aspects les plus importants qui concernent l'utilisation nécessaire des technologies dans la didactique du FLE du point de vue de la formation des professeurs et du point de vue de l'apprentissage des élèves.

1. Technologies et didactique du FLE

C'est un fait que les technologies sont partie intégrante de la didactique des langues (Balboni, 2008 : 155) et, dans notre cas, il est impossible d'imaginer un cours de français sans faire recours à tous les instruments technologiques qui deviennent de plus en plus complexes, mais efficaces, afin de pouvoir mettre en œuvre de bonnes pratiques didactiques. Toutefois, pour qu'il y ait une action pédagogique de qualité, il est nécessaire d'avoir de bonnes compétences techniques, mais surtout une formation adéquate sur l'appariement « enseignement linguistique/technologies ». Jacques Tardif (2002 : 15), en fait, soutient que

Dans le monde de l'éducation et de la formation, les technologies soulèvent des questions incontournables pour ce qui est, d'une part, de leur contribution à l'apprentissage et à l'évaluation des apprentissages et, d'autre part, du rôle des enseignants dans le contexte de leur intégration dans l'enseignement.

Pour cette raison, nous considérons réellement important un usage conscient de toutes les technologies dont une école peut disposer pour mener un enseignement responsable et surtout adéquat aux compétences des élèves qui apprennent le français comme langue étrangère.

2. La motivation des élèves et les choix du professeur

Un aspect très important que le professeur ne doit jamais perdre de vue est le rôle que la motivation joue chez les élèves lors de l'apprentissage et surtout en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Malheureusement,

la politique linguistique italienne, tout au long des années, n'a jamais ciblé un horizon plurilingue même pas à l'école où tous les choix pris par le *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*⁴ (MIUR) en matière d'apprentissage linguistique ont toujours été discutables jusqu'au point de pouvoir parler d'une « non politique linguistique » (Vedovelli et Casini, 2016 : 41). Par conséquent, les élèves d'un côté ne trouvent aucune stimulation pour l'apprentissage d'une langue, fait qu'ils perçoivent parfois comme un écueil difficile à surmonter pendant l'année scolaire. D'autre part, ils se rendent bien compte que même après de longues années d'étude d'une langue, dans la plupart des cas, ils n'arrivent jamais à atteindre de bonnes compétences linguistiques surtout en situation réelle de communication avec des natifs.

La situation du français langue étrangère souffre du manque de politique linguistique qui concerne le système scolaire italien comme nous l'avons évoqué ci-dessus. Cette difficulté est renforcée par le fait que l'anglais est perçu comme la seule langue étrangère utile pour travailler et voyager. C'est dans ce cadre que le professeur de français en Italie se trouve contraint d'exercer son activité didactique et c'est le défi qu'il doit accepter pour mener ses élèves vers un apprentissage important et surtout durable. Vu que parfois les contenus des manuels scolaires ne sont pas assez motivants, le professeur de français peut trouver dans la toile toutes les ressources nécessaires pour montrer aux élèves la grande réalité de la francophonie, et, par conséquent, l'importance de la langue française à l'échelle mondiale. De fait, en plus des simples instruments de référence comme les dictionnaires en ligne ou les sites pour s'exercer à travers des exercices interactifs, il existe une grande quantité de ressources qui peuvent être utilisées en classe et grâce auxquelles le professeur pourrait voir augmenter la motivation de ses élèves.

3. Contre une didactique monotone et monodirectionnelle

Pour être fonctionnelle et produire de bons résultats l'activité didactique doit être diversifiée et surtout doit prendre en considération le public auquel elle s'adresse. Il va sans dire que, si les pratiques didactiques suivent toujours la même démarche, l'attention des élèves diminue, car ils savent déjà ce qu'il va se passer dans la séquence temporelle de la leçon, surtout si la pratique du professeur n'est concentrée que sur le manuel. Parfois l'on parle des technologies en classe comme s'il s'agissait d'une mode, mais la réalité est bien différente : les technologies, si elles sont utilisées de manière correcte et ponctuelle, stimulent l'attention des élèves et surtout augmentent leur motivation à l'apprentissage. Toutefois, pour les utiliser il est nécessaire de connaître les stratégies didactiques pour mener un enseignement de qualité et surtout il faut être toujours à l'avant-garde, vue

l'évolution continue des outils technologiques et des approches didactiques (La Grassa, Troncarelli, 2016 : 12). Dernièrement, par exemple, une approche innovante est constituée par ce que l'on nomme *la classe inversée* (ou *renversée*), de l'anglais *flipped classroom*. L'approche se base sur une idée d'apprentissage par découverte qui met les élèves en situation de devenir des acteurs actifs de leur processus d'instruction et capables de trouver leurs propres stratégies d'apprentissage (Giglio, 2016 : 169). Dans cette approche, une attention particulière est donnée à la structure du cours, tout à fait différente de celle de la didactique traditionnelle *ex cathedra*. Lebrun (2015 : 44), par exemple, définit la classe inversée comme «*un environnement dans lequel les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance du formateur*». Les élèves découvrent les contenus du cours avant qu'ils soient traités en classe à travers le recours aux ressources en ligne. En sélectionnant du matériel présent dans les plateformes didactiques ou communautaires de libre partage comme, par exemple, les OER (*Open Educational Resources*), le professeur peut demander aux élèves de regarder une vidéo, une bande-annonce, un journal télévisé ou écouter une chanson à la maison pour commencer à aborder le sujet qui sera traité ensuite en classe. Plusieurs sites institutionnels français, comme par exemple *TV5 monde*, se sont équipés de sections pour l'enseignement du FLE en fournissant même du matériel pour lancer une classe inversée. De cette manière, l'enseignant peut trouver à sa disposition du matériel en français concernant la culture française pour travailler avec ses élèves en s'écartant du manuel adopté.

4. Le binôme langue-culture

L'enseignement d'une langue est strictement lié à la culture qu'elle véhicule. Un enseignement linguistique qui prévoit une seule transmission de notions de grammaire sans aucune référence à l'histoire de la langue elle-même et à sa culture peut être défini comme une pratique didactique stérile. Il n'est pas question ici de parler de la différence entre *culture* et *civilisation* (Bertocchini, Costanzo 2008 : 145), mais il faut partir de la conception que les pages des manuels scolaires sont de plus en plus réduites et que parfois, avec les références culturelles données, le risque de donner à nos élèves des notions stéréotypées est grand. Il est important de prévoir dans les cours de français des moments pour montrer le matériel visuel présent grâce aux cédéroms fournis avec le manuel, cependant une analyse de ces derniers nous révèle que les contenus sont toujours les mêmes : Paris, la Tour Eiffel, les vins et les fromages français, et quelques informations sur les terres d'outre-mer. Toutefois il y a bien plus dans la culture française et francophone et si les manuels ne peuvent pas l'offrir, l'Internet pourrait en constituer l'alternative.

Grâce au *web 2.0* il y a l'opportunité de choisir à l'intérieur de plateformes d'hébergement des vidéos contenant des sujets très importants et surtout bien construites qui peuvent être utilisées en classe de FLE pour élargir l'éventail des contenus à proposer aux élèves. Pourtant, si l'Internet a donc marqué un tournant vu qu'auparavant il était impossible de repérer du matériel didactique ou authentique, l'usage du matériel fourni par la toile doit toujours être bien sélectionné. En particulier, ce que nous voudrions souligner, c'est que dans le cadre des activités didactiques rien ne doit être laissé au hasard (Maggini, 2015 : 113) : le professeur de langue ne doit jamais penser utiliser l'Internet simplement pour remplir des espaces vides à l'intérieur de son heure de cours en laissant ses élèves libres de s'exercer sur n'importe quel sujet de grammaire de n'importe quel site. La pratique didactique doit être toujours bien programmée à l'avance par le professeur qui arrive en classe avec des idées bien précises sur le déroulement du cours.

5. La question de la langue

Il faut partir de l'idée qu'un professeur de français connaît les compétences linguistiques acquises par ses élèves, donc il doit se rendre compte qu'il est impossible de proposer une vidéo ou une bande sonore quelconque, pourvu qu'elle soit en français. Au contraire, le choix d'un texte audio ou audiovisuel doit être le fruit d'une série de réflexions concernant les compétences préalables des élèves et les nouvelles compétences à atteindre. En d'autres termes, il faudrait éviter les textes audiovisuels ou seulement sonores qui contiennent trop de structures linguistiques inconnues aux élèves. Le choix, par contre, devrait se porter sur un texte dans lequel on trouve plusieurs structures déjà étudiées en classe par les élèves et la nouvelle structure à apprendre. Il y a encore un autre aspect qui mérite toute notre attention. Toute méthode de français est pensée pour des raisons didactiques : les dialogues, les comptines, les textes qui approfondissent certains sujets culturels, etc. Par conséquent, nous pouvons affirmer que dans la plupart des cas, les textes audiovisuels didactiques présentent une langue qui respecte tous les canons au niveau de l'orthoépée, de l'orthographe, de la morphologie et de la syntaxe, mais il s'agit d'une langue parfois lointaine de celle utilisée dans des situations réelles par des natifs. Il est vrai que dans quelques cas les éditeurs cherchent à insérer dans les grammaires de petites notions relatives à la langue parlée ; toutefois, il ne s'agit que de quelques cas isolés, comme, par exemple, l'omission de la particule *ne* avant le verbe dans la négation. Mais le français parlé par des natifs, et surtout dans des contextes informels, est parfois tout à fait différent du français enseigné à l'école. Pour des élèves qui ont déjà acquis un bon niveau de compétence linguistique, les professeurs de français pourraient utiliser des textes authentiques tirés

de la toile comme des bandes-annonces grâce auxquelles on pourrait bien travailler sur le développement des habilités d'écoute, même sur des niveaux élevés qui considèrent aussi plusieurs variétés linguistiques (argot, verlan, etc.), qui dans les manuels scolaires ne trouvent pas de place, bien qu'ils soient présents au cinéma et, en général, dans la vie quotidienne. Le fait que les étudiants ne soient pas habitués aux traits de la langue parlée pendant les années du lycée a été confirmé durant un cours de langue française de première annualité au sein des Sciences de la Médiation Linguistique de l'Université de Turin. Durant les cours les étudiants avaient du mal à comprendre certaines phrases contenues dans des bandes-annonces et, seulement après de nombreuses épreuves d'écoute, ils ont commencé à développer leurs habiletés de compréhension orale. Ainsi, au cours de l'examen, où l'on demandait aux candidats d'écouter et de transcrire une bande-annonce, seuls ceux qui avaient suivi les cours ont compris la phrase « *c'est un peu ça. Ouais* », tandis que les non-fréquentants ne l'ont pas comprise.

6. Les risques linguistiques

Grâce à l'Internet, la possibilité de surfer sur des sites contenant des documents authentiques en langue française permet aux professeurs de repérer du matériel qu'il est impossible de trouver dans les manuels. Un bon professeur devra donc être à même de bien choisir ce dont il a besoin et surtout créer des unités dont le but sera toujours celui d'améliorer les compétences linguistiques des élèves. Parfois, on demande aux élèves de faire des recherches en toute autonomie, mais dans ces cas-là les risques sont vraiment énormes : les élèves du collège et du lycée sont peu capables de se rendre compte du registre linguistique utilisé dans les textes (écrits ou bien oraux) et, par conséquent, peuvent pratiquer du simple copier-coller de documents de bas niveau linguistique. Les apprenants donc, même dans ces moments de recherche sur Internet, devraient être guidés par leurs professeurs qui devraient leur enseigner à utiliser des sites Internet officiels de manière qu'ils puissent se confronter avec une langue correcte.

De plus, l'accès à l'Internet permet aux élèves d'entrer aussi en contact avec des individus de langue maternelle française, mettre au point une communication authentique avec une langue réelle et devenir responsables de leurs processus d'apprentissage (Cancino *et al.*, 2009 : 182). Aujourd'hui, à propos de l'apprentissage d'une langue à travers l'exposition naturelle et spontanée à du matériel linguistique de cette langue seconde ou étrangère, l'on parle de *serendipity*, mot anglais qui indique une découverte inespérée due au hasard. Une forme d'apprentissage de ce genre pourrait intéresser des apprenants mûrs qui possèdent un niveau linguistique très élevé et capables de discerner les inputs linguistiques à retenir et

ceux qui sont à rejeter, mais, dans notre cas, en ce qui concerne nos élèves, le risque d'un apprentissage erroné est élevé. Mangenot (2011 : 3), par exemple, parle d'un niveau B2 acquis pour pouvoir pratiquer les langues sur le *web social*. À savoir, si des élèves tombent par hasard dans des blogs où les participants sont peu instruits, ils pourraient apprendre à écrire en utilisant des structures linguistiques incorrectes au niveau de la grammaire. C'est pour cette raison, donc, que le matériel à utiliser devrait être toujours supervisé par le professeur et c'est toujours lui qui devrait indiquer les sites à consulter ou, au moins pour les premiers temps, enseigner à faire une sélection des sites fiables. À ce propos, selon Mangenot (2011 : 6) il faut espérer que

les plus jeunes enseignants, utilisateurs assidus des réseaux sociaux, trouveront naturel d'inciter leurs élèves à les pratiquer non seulement dans leur langue maternelle mais également en langue étrangère. Des activités propédeutiques et un accompagnement sont dans tous les cas vivement conseillés, en vue d'une autonomisation progressive.

7. La langue hors des murs de la classe

L'Internet a donné aux professeurs de langue la possibilité d'enseigner en classe et, en même temps, de faire en sorte que les élèves puissent manipuler la langue en contact avec le monde extérieur. Tenir un cours dans un laboratoire linguistique avec un poste de travail pour chaque élève permet de mettre en pratique immédiatement ce que l'on apprend sans se limiter à faire seulement des simulations dans les cahiers : on peut envoyer un vrai courrier électronique à un Syndicat d'Initiative ou bien à l'Office de Tourisme d'une ville française pour demander quelques renseignements, écrire à un hôtel ou à un restaurant pour demander les prix ou la disponibilité de chambres en cas d'organisation réelle d'un voyage scolaire. La langue apprise donc devient un outil de communication réelle et recevoir une réponse authentique à une demande de renseignements augmente la motivation chez les étudiants qui commenceraient à prendre conscience de l'importance d'une bonne maîtrise du français en jonglant avec les structures linguistiques apprises pendant le cours.

Un autre concept éducatif qui permet d'utiliser la langue en dehors des murs de la classe est l'*apprentissage mobile*, appelé aussi *m-learning*, *apprentissage pervasif* ou *nomade*. En téléchargeant une *application*, même gratuite, dans le *store* du portable avec connexion Internet, l'élève peut entrer en contact avec la langue même s'il ne se trouve pas dans un contexte scolaire. Ces types d'outils pédagogiques sont parfois critiqués parce qu'ils ne sont pas à même de développer des compétences intégrées de la langue. Pourtant, si cet usage accompagne

l'enseignement fait en classe, il pourrait obtenir de bons résultats : par exemple, il y a des logiciels applicatifs pour le développement des compétences lexicales ou orthographiques, etc. Si, en plus des activités proposées par les manuels, les professeurs demandent à leurs élèves de s'exercer aussi sur certaines applis qu'il a sélectionnées à l'avance, l'élève ne doit pas être laissé seul et le contrôle de l'enseignant est nécessaire. Les parties sur lesquelles l'élève devra s'exercer devront être négociées auparavant en classe de manière que tous puissent suivre le même parcours.

8. La toile pour le CLIL et l'intercompréhension

Il y a encore deux aspects importants qui méritent notre attention et qui concernent la didactique du FLE et l'éducation linguistique en général, le CLIL et l'Intercompréhension des langues. Si d'un côté la première approche occupe à l'intérieur du système éducatif scolaire italien une place importante vu qu'elle est devenue obligatoire au cours des dernières années, la deuxième demeure presque inconnue même si elle pourrait être exploitée par des professeurs pour faire comprendre et connaître aux élèves les ressemblances des systèmes linguistiques qu'ils étudient.

8.1 Le web pour apprendre langue et contenus

Par définition, le CLIL est une approche selon laquelle des disciplines non linguistiques sont véhiculées en langue étrangère. Pendant ces cours on a remarqué que les élèves se concentrent beaucoup plus sur les contenus de la discipline et ils parlent plus spontanément en langue étrangère que dans un cours de langue française générale. Grâce aux sites web interactifs, les élèves d'une classe peuvent appliquer le principe de la co-construction des savoirs en créant des cartes conceptuelles, en rédigeant ensemble des textes à travers une communication entre paires gérée par leurs professeurs. Sur les tâches proposées à des élèves, Oddone (2012 : 159) confirme que

Les activités effectuées en classe de CLIL à travers les instruments du web participent à l'acquisition linguistique : c'est justement l'usage naturel de la langue dans ces milieux d'apprentissage qui garantit le succès car les étudiants sont attentifs à l'exécution d'une tâche et sont par conséquent plus motivés pour prendre des risques et laisser libre cours à leur spontanéité. Les ressources du web 2.0 offrent des opportunités pour développer la compétence linguistique nécessaire pour opérer dans des contextes CLIL, compétence qui a été définie comme language of learning, language for learning et language through learning.

Pourtant, le *web* n'est pas une source seulement pour les élèves, mais il est aussi un puits pédagogique pour tous les professeurs qui veulent s'engager dans cette approche. En ce qui concerne le CLIL, la situation en Italie est tout à fait particulière car c'est seulement à partir de l'année scolaire 2014/2015 qu'elle est devenue obligatoire dans certaines filières. Pourtant il y a encore beaucoup d'enseignants qui ne sont pas formés de manière adéquate et il n'y a pas encore de textes bien structurés. En effet, dans certains manuels scolaires écrits en italien les éditeurs ont cherché à insérer quelques pages écrites dans une langue étrangère, mais qui contiennent parfois des fautes de grammaire. Or, sur la toile, chaque professeur d'une discipline non linguistique peut trouver à la fois du matériel authentique qu'il peut adapter selon ses exigences didactiques ou encore des sites didactiques spécifiques concernant sa discipline. En particulier, les enseignants qui ne maîtrisent pas encore cette méthodologie peuvent trouver dans le *web* tous les outils (matériaux et indications didactiques) dont ils ont besoin pour bien gérer leurs cours en langue étrangère. Kottelat (2016 : 5) met l'accent sur cette problématique :

Pour les enseignants DNL démunis face aux difficultés d'approche théorique du CLIL et au passage à la pratique de classe, le recours à Internet est indispensable pour l'élaboration de parcours et constitue donc la clé de voûte de leur didactique, à travers la création de sitographies et de banques de données relatives à leur discipline.

8.2 Le web pour comprendre les langues

De plus le *web* constitue la source pour une autre méthodologie malheureusement inexplorée dans des contextes scolaires, l'Intercompréhension des langues. Celle-ci n'a pas de place dans les écoles et, souvent totalement méconnue des professeurs, elle n'est pas intégrée dans la didactique. Le fait de se consacrer à une seule habileté linguistique et d'exploiter les compétences partielles des élèves n'est pas bien perçu par les enseignants de langues étrangères qui demandent simultanément la perfection linguistique dans toutes les habiletés. Toutefois l'on constate une certaine réticence à l'égard de cette méthodologie didactique qui semble avoir atteint un degré élevé de développement, surtout pour ce qui concerne l'importance du lexique, le rôle de l'inférence et les compétences partielles (Bonvino, 2012 : 117). C'est pour cette raison donc que nous soulignons l'importance d'une mise en pratique constante et systématique de cette approche pour montrer aux élèves les ressemblances entre l'italien en tant que langue maternelle (ou seconde pour certains élèves) et le français en tant que langue étrangère, pour déclencher une réflexion métalinguistique sur les langues qu'ils parlent et qu'ils

étudiant⁵. À ce propos, des plateformes spécifiques permettent aux internautes de s'orienter dans l'univers des langues romanes en participant à des sessions en ligne. En particulier, les plateformes *Miriadi* et *Galanet* pourraient aider les élèves débutants à développer des habiletés de compréhension de la langue et découvrir les points en commun entre l'italien et le français⁶. De toute évidence, avant de laisser entrer des élèves dans un des portails dédiés à l'intercompréhension, il est nécessaire que les professeurs, eux aussi, suivent une formation spécifique. Le *web* vient en aide également aux professeurs qui souhaitent se former dans un espace virtuel : la plateforme *Galapro*, par exemple, pourrait en être la solution.

Conclusion

Enseigner le français comme langue étrangère ne signifie donc pas enseigner des règles de grammaire et demander aux élèves de les appliquer uniquement à travers des exercices structuraux, mais c'est surtout conduire les élèves vers l'apprentissage de la langue-culture et enseigner en ciblant le développement des compétences linguistiques, afin que ce que les élèves apprennent à l'école puisse intégrer leur personnalité, et surtout puisse leur donner envie d'approfondir ce qu'il est impossible de faire à l'école, vu le nombre d'heure exigü, en utilisant les instruments technologiques à partir du modèle appris en classe.

Selon notre point de vue, être enseignant de FLE en Italie aujourd'hui signifie, comme nous l'avons déjà affirmé, accepter un défi, mais, si l'acceptation de ce défi est accompagnée d'une formation significative et d'un désir de se mettre continuellement en jeu pour améliorer ses propres compétences didactiques et les habiletés linguistiques des élèves, les résultats seront sans aucun doute importants.

Pour conclure, nous voulons citer les mots de Jacques Tardif (2002 : 16) qui illustrent bien notre propos : « *Sur la route des enseignants, se trouvent une multitude de choix contraints par les technologies elles-mêmes. Certes, l'un de ces choix pourrait être l'ignorance, mais les jeunes en paieraient indûment le prix* ». Il s'agit donc d'une grande responsabilité et d'une question de déontologie professionnelle : être enseignant de français signifie aimer et faire aimer la langue et la culture française aux étudiants tout en s'engageant au point de vue professionnel et en investissant dans sa propre formation continue.

Bibliographie

- Balboni, P. 2008. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Turin: Utet.
Benucci, A. (a cura di) 2015. *L'intercomprensione: il contributo italiano*. Turin : UTET.
Bertocchini, P., Costanzo E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.

- Bonvino, E. 2012. *Riflettere sulle lingue con Claire-Blanche Benveniste: spunti per lo studio di alcune lingue romanze*. In : *Essais francophones. Claire-Blanche Benveniste. La linguistique à l'école de l'oral*. Vol. 1, Sylvain-les-Moulins : Gerflint, p. 109-121. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/Collection_Essais_francophones1_2012.pdf [Consulté le 10 juin 2018].
- Cancino, M, Loaiza, N., Zapata, M. 2009. *Las TIC y los estilos de aprendizaje en la clase de francés como lengua extranjera*. In: *Lenguaje*, 37 (1), p. 179-206.
- Coonan, C. M. 2012. *Il profilo europeo dell'insegnante di lingua straniera*. In : Kottelat, P. (éd.), *Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel, Synergies Italie*, n°8, p. 19-29. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/Italie8/carmel_mary.pdf [Consulté le 10 juin 2018].
- Coste, D. 2006. *Français élémentaire, débats publics et représentations de la langue*. In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n°36, Paris : SIHFLES. [En ligne]: <https://journals.openedition.org/dhfles/1181> [Consulté le 10/06/2018].
- Giglio, A. 2016. La flipped classroom: caratteristiche ed esperienze. In: La Grassa, M., Troncarelli, D. (éds.), *Orientarsi in rete, didattica delle lingue e tecnologia digitali*. Sienne : Becarelli, p. 165-180.
- Kottelat, P. 2016. Les enjeux du numérique dans la formation de formateurs en contexte CLIL/EMILE. In: Bricco, E., Giaufret, A., Murzilli, N., Poli, S., Rossi, M. (sous la direction de) 2016. *La Francesistica italiana à l'ère du numérique, Publifarum*, n°25: Dipartimento di Lingue e Culture Moderne - Università di Genova. [En ligne]: https://publifarum.farum.it/show_issue.php?iss_id=26 [Consulté le 10 juin 2018].
- La Grassa, M., Troncarelli, D. 2016. *Una bussola per orientare la didattica in rete: introduzione*. In: La Grassa, M., Troncarelli, D. (éds.), *Orientarsi in rete, didattica delle lingue e tecnologia digitali*. Sienne : Becarelli, p. 6-22.
- Lebrun, M., 2015. *L'école de demain : entre MOOC et classe inversée*. In : *Économie et management. La révolution numérique*. CANOPÉ Éditions, n°156, p. 41-47. [En ligne] : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-7625-9355.pdf> [Consulté le 10/06/2018].
- Maggini, M. 2015. *Tecnologie didattiche per la L2*. In: Diadori, P. (éds.), *Insegnare italiano a stranieri*, Florence: Le Monnier, p. 112-139.
- Mangenot, F. 2011. *Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage*. In : Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (sous la direction de), *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal. [En ligne]: <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2011-mangenot.pdf> [Consulté le 10 juin 2018].
- Oddone, C. 2012. *Blog, wikis et ressources du web 2.0 pour la communication et la collaboration en CLIL*. In : Kottelat, P. (éd.), *Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel, Synergies Italie*, n°8, p. 149-160. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Italie8/cristina_oddone.pdf [Consulté le 10 juin 2018].
- Tardif, J, 2002. *La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle*. In : *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence. Français dans le monde, Recherches et applications*. Paris: CLE International.
- Vedovelli, M., Casini, S. 2016. *Che cos'è la linguistica educativa*. Rome: Carocci.

Notes

1. Pour une étude plus approfondie de la méthodologie SGAV et des critiques avancées même au niveau politique, nous recommandons la lecture de l'article de Daniel Coste, *Français élémentaire, débats publics et représentations de la langue*.

2. Il s'agit d'un séminaire sur la formation des enseignants de langues organisé par un consortium de sept différentes institutions appartenant à six pays européens et qui a eu lieu à Sèvres en 2009.

3. « *Per questo motivo corsi specifici sulla conoscenza digitale in generale e sull'utilizzo delle TIC in particolare, sia come risorsa pedagogica (saper organizzare le classi, reperire risorse, ecc.) sia come risorsa per la formazione (come, ad esempio, saper seguire corsi di aggiornamento on-line), debbono diventare una parte essenziale obbligatoria della formazione professionale dell'insegnante, sia in formazione iniziale sia in formazione in servizio* ».

4. L'équivalent du Ministère de l'Éducation Nationale en France.

5. La revue italienne en ligne *Scuola e Didattica*, de la Maison d'Édition *La Scuola* de Brescia, spécialisée dans la formation des enseignants du collège, à l'intérieur des unités didactiques du français dédie toujours des parties à des exercices sur l'Intercompréhension entre français et italien.

6. Pour une formation théorique sur l'Intercompréhension des langues, nous recommandons la lecture du volume *L'intercomprensione: il contributo italiano*, coordonné par Antonella Benucci (2015). De plus, nous recommandons de visiter les sites des plateformes nommées dans notre article.



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Quelques réflexions sur la didactique de la langue, de la civilisation et de la littérature françaises dans un contexte plurilingue

Annalisa Buonocore

Université de la Vallée d'Aoste, Italie

a.buonocore@univda.it

Reçu le 27-06-2018 / Évalué le 02-07-2018 / Accepté le 21-08-2018

Résumé

Cet article est une réflexion sur le rôle de l'histoire de la langue dans l'enseignement scolaire de la Vallée d'Aoste, région bi-plurilingue. En raison de la richesse et du dynamisme linguistique qu'a connu ce territoire au cours des siècles, il paraît essentiel de privilégier une approche historique de la langue. D'un côté, la connaissance de la réalité et de la complexité linguistique de la région qu'on habite représenterait pour les élèves le point de départ d'un parcours didactique qui vise à l'interculturalité, de l'autre côté, une approche diachronique sensibiliserait les élèves aux spécificités culturelles liées à la langue française (langue officielle).

Mots-clés : histoire de la langue, didactique, plurilinguisme, interculturalité

Riflessioni sulla didattica della lingua, della civiltà e della letteratura francesi in contesto plurilingue

Riassunto

Il presente articolo è una riflessione sul ruolo della lingua nell'insegnamento nelle scuole della Valle d'Aosta, regione bi-plurilingue. In virtù della ricchezza e del dinamismo linguistico che ha conosciuto questo territorio nei secoli, sembra essenziale privilegiare un approccio storico della lingua. Da un lato, la conoscenza della realtà e della complessità linguistica di questa regione rappresenterebbe per gli alunni il punto di partenza di un percorso didattico che mira all'interculturalità, dall'altro lato, un approccio diacronico sensibilizzerebbe gli alunni alle specificità culturali legate alla lingua francese (lingua ufficiale).

Parole chiave: storia della lingua, didattica, plurilinguismo, interculturalità

Considerations about teaching French culture, language and literature in a multilingual context

Abstract

This article is a reflection on the role played by language in schools situated in the bi/multilingual region of the Aosta Valley. In virtue of the richness and linguistic dynamism that has characterised this region over the centuries, it seems essential

to favour a historical approach of the language. The pupils' knowledge and direct experience of the linguistic complexity could represent the starting point of an intercultural-oriented approach, but a diachronic approach would make pupils aware of the cultural specificities of the French language (one of the official languages of the region).

Keywords: language history, teaching, multilingualism, intercultural education

Introduction

Le Département des Sciences Humaines et Sociales de l'Université de la Vallée d'Aoste, dans le cadre du PAS (parcours finalisé à l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement) a proposé, entre autres, le cours : « *Istituzioni e didattica della lingua, civiltà e letteratura francese* ».

Dans l'organisation du cours, à côté des thèmes liés à la didactique (planification annuelle, choix des manuels scolaires, etc.) la nécessité de proposer des contenus de langue, civilisation et littérature s'est imposée. Mais comment aborder ces trois différents domaines de manière organisée, homogène et cohérente ? Une approche par la perspective de l'histoire de la langue française a été privilégiée, en raison des spécificités linguistiques de la Vallée d'Aoste.

Tout d'abord, l'enseignement bi-plurilingue est promu dans cette région en vertu de son statut de région autonome qui reconnaît deux langues officielles (le français et l'italien) et de la présence sur son territoire de plusieurs variétés linguistiques, d'un côté celles du franco-provençal (enraciné dans la Vallée d'Aoste) de l'autre, celles qui sont arrivées avec l'immigration (variétés italiennes et étrangères).

La nécessité d'une connaissance de l'histoire linguistique de cette région (de la langue française, des parlers franco-provençaux, et plus récemment des variétés italiennes et étrangères) devient donc essentielle.

En effet, à l'intérieur des classes, certains élèves ont une connaissance au moins passive de quelques variétés de franco-provençal parlées dans leur village ou famille (cf. Finke, 2009 : 6) d'autres élèves parlent en famille habituellement des dialectes différents, (surtout des régions du sud de l'Italie), d'autres encore, étant étrangers ou d'origine étrangère parlent des langues romanes (et non). Tout d'abord, une approche interculturelle reste prioritaire face à une telle richesse linguistique : « l'interculturalité est une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité » et ce processus passe aussi par la compréhension « que l'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle » (Chaves, Favier, Pélissier, 2012 : 12). En deuxième lieu, la connaissance de

l'évolution linguistique qui voit au cours des siècles intimement lié le destin de la Vallée d'Aoste à celui de la France et de l'Italie, reste indispensable, afin de rendre compréhensible la portée et les raisons de l'identité bi-plurilingue de cette région.

Désormais, les jeunes générations ne comprennent pas les raisons de la promotion de la langue française en Vallée d'Aoste, qui n'est que rarement langue d'usage, et perçoivent son enseignement à l'école comme une imposition. Souvent ils ignorent le particularisme historique de la région et surtout que le français et le franco-provençal y étaient auparavant langues d'usage. En effet, ce n'est qu'avec le rattachement de la Vallée d'Aoste à l'Italie qu'a commencé un processus d'italianisation qui ne s'est pas encore arrêté.

Le rôle de l'éducation est essentiel dans le maintien du statut du français en tant que langue officielle mais il faut que les élèves soient conscients de son importance et qu'ils connaissent les racines historico-culturelles de cette région. Il revient donc aux jeunes générations de prendre conscience de leur particularisme culturel et linguistique (Finke, 2009 : 23).

1. La Grammaire expliquée par des faits de culture

Un aperçu des faits de langue vus dans leur évolution à travers l'histoire peut transformer la vision qu'on a du français. Montrer que cette langue est intrinsèquement liée à la vie et à l'histoire de ses locuteurs, qu'à côté des aspects purement linguistiques, des faits culturels souvent en expliquent son aspect et ses structures reste essentiel dans une région où l'apprentissage de cette langue à un niveau très élevé est confié surtout à l'école. En fait, le français en tant que langue officielle, est enseigné dans tous les établissements scolaires de la Vallée d'Aoste pour le même nombre d'heures que l'italien. Le niveau C1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* doit être au moins atteint à la fin du parcours scolaire. Parmi les objectifs généraux prévus pour ce niveau il y a la compréhension de textes longs et complexes, sur des sujets spécialisés abstraits, même hors de son domaine et surtout la capacité d'utiliser la langue avec souplesse dans les différents registres (allusif, humoristique, etc.).

Pour atteindre une telle maîtrise de la langue la seule explicitation de la grammaire avec toutes ses règles s'avère insuffisante.

On sait que le « bon usage » n'est pas le seul pratiqué par les locuteurs francophones et que pour un apprenant la maîtrise des différents genres textuels et registres de langue requiert l'étude de documents authentiques qui portent sur les différents aspects de la réalité.

Mais le risque est exactement celui de donner une image faussée de la langue française : d'un côté il y a la grammaire, avec toutes ses règles (qu'on impose) de l'autre il y a la réalité linguistique : l'écart de la norme, qui échappe souvent aux règles du « bon usage » et qu'on se limite à découvrir dans toute sa variété et complexité.

Le recours à « l'histoire de la langue française » permet de tracer le fil rouge capable de présenter la langue comme un ensemble unique qui dans son évolution donne des règles et des usages.

L'enseignement de la grammaire ne devrait pas se limiter à de simples normes prescriptives mais devrait permettre à l'élève de développer la sensibilité et la réflexion sur les phénomènes culturels des pays dont on étudie la langue. Par exemple, il devrait faire comprendre l'importance d'être perfectionniste dans l'apprentissage des règles de la langue en expliquant d'où vient « le bon usage », ou un certain paroxysme normatif (voir la section : « On dit mais on ne dit pas ! » de l'Académie française). Pour les mêmes raisons il faudrait expliquer pourquoi la langue française privilégie l'ordre SVO (Sujet-verbe-complément d'objet). Il faudrait parler de l'idée de normalisation, d'une idée d'ordre inaugurée par Descartes dans sa méthode fondée sur les facultés de la raison.

Une approche historique permet aussi de montrer que la grammaire est bien plus qu'un assemblage de règles (souvent indigestes) et qu'il faut également faire recours à des faits historiques et culturels pour expliquer certaines irrégularités et exceptions, comme par exemple celle des pluriels en *-aux*. À la formation de ce pluriel irrégulier ont contribué des copistes du Moyen Âge qui liaient les deux lettres *-u* et *-s* en utilisant le signe conventionnel *-x*. Ainsi, par exemple, *animaus* devient *animax*¹.

2. Une symbiose entre langue et culture : les expressions figées

Chaque langue évolue et se transforme suivant l'histoire, la mode, la culture, l'organisation du pouvoir et de l'économie de ses locuteurs : « Le langage reflète la culture et la culture forge le langage » (Laurian, 2014 : 12). Laurian a approfondi ce lien étroit entre faits de langue et faits de culture en analysant les dictionnaires bilingues qui souvent se limitent à traduire les vocables sans en donner les explications culturelles nécessaires. Elle pose aussi la question des difficultés que les enseignants ont à faire comprendre les significations, l'implicite culturel qui se cache derrière certains mots, d'où la nécessité de fournir des explications culturelles à côté de la simple traduction des mots. Traduire n'est pas uniquement chercher un correspondant, ce n'est pas une opération purement linguistique.

N'est-il pas impensable de connaître une langue sans « tremper dans la philosophie véhiculée par ses penseurs, dans la politique menée au cours des siècles par ses dirigeants, dans le mode de vie quotidien de ses locuteurs ? » (*ibidem* : 7).

Une preuve de l'interdépendance de la langue et de la culture est constituée par le grand nombre d'expressions figées présentes dans une langue qui donnent beaucoup de problèmes aux élèves : « Le locuteur natif ne se rend pas toujours compte de l'idiomaticité de sa langue maternelle, ce qui peut provoquer des erreurs de traduction » (Vagner, 2014 : 4).

Donc, non seulement les faux amis mais des expressions figées et des phrases toutes faites, des façons de dire qui existent en italien, sont pourtant traduites mot-à-mot et constituent un piège très récurrent lors des productions écrites.

Pour exprimer leurs discours les élèves utilisent toutes les expressions qu'ils possèdent, peu importe s'ils les puisent dans leur langue maternelle. Souvent ils ne savent pas qu'ils sont en train d'utiliser une expression figée qui n'existe qu'en italien. Kourbanova (2017), qui a mené une enquête sur les particularités lexicales du français en Vallée d'Aoste, remarque une tendance à utiliser des italianismes avec beaucoup de fréquence surtout parmi les jeunes (Kurbanova, 2017 : 4) :

Pour terminer avec les calques, il faudrait noter encore ceux de type phraséologique dont chaque élément est traduit littéralement : toucher le ciel du doigt est un calque phraséologique de l'italien toccare il cielo con un dito...

Des activités didactiques pourraient exploiter ce domaine de la traduction des expressions idiomatiques accompagnée de connaissances culturelles nécessaires à l'explication de la signification des structures figées.

Une idée d'activité à proposer en classe pourrait être celle de rechercher les origines de certaines façons de dire et de vérifier si elles existent dans d'autres langues ou si elles changent et pour quelles raisons. L'activité aurait pour objectif de faire acquérir une plus forte conscience des structures de la langue maternelle et de procéder à une réflexion transversale sur plusieurs langues qui consentirait de mieux avoir conscience des particularités de chaque langue connue.

Par exemple, certaines façons de dire ont la même construction dans plusieurs langues, l'expression « être comme chien et chat », existe en français : « se disputer sans cesse » (Rey, Chantreau, 2006 : 192), en italien : « *trovarsi in continuo disaccordo* » (Quartu 2012 : 65) et dans certaines variétés de franco-provençal du Val d'Aoste. Même l'expression « traiter quelqu'un comme un chien » : « très mal » (*idem*) existe en italien. Rey et Chantreau expliquent qu'« aujourd'hui *vie de chien* signifie *une existence difficile* » (*idem*). Ce signifié est désormais obscur aux

adolescents qui ne comprennent pas les origines de cet emploi (une élève imaginait que « traiter comme un chien » signifiait traiter très bien quelqu'un). Cela témoigne un changement dans l'attitude que l'on a en général aujourd'hui envers les chiens et autres animaux domestiques. Ce changement est visible aussi dans une autre expression : « *lo zimbello della compagnia* : persona che all'interno di un gruppo diventa bersaglio o vittima di scherzi » (Sabatini 2008 : 3026) de l'habitude de ligoter les pauvres oiseaux pour les faire sauter et ainsi attirer les autres oiseaux. D'autres expressions figées, témoins d'une époque révolue, viennent du monde médiéval des chevaliers, comme « monter sur ses grands chevaux » : « se mettre en colère et parler avec autorité, prétention. On ne montait autrefois sur son grand cheval, ou cheval de bataille, que pour se préparer à un combat à outrance » (Rey, Chantreau, 2006 : 188). « *Gettare la spugna* » : « arrendersi » (Quartu, 2012 : 390) vient par contre du monde de la boxe : « Nel pugilato il lancio della spugna viene effettuato dal secondo di un pugile in difficoltà per chiedere l'interruzione del combattimento » (Quartu, 2012 : 390). Son correspondant français « jeter sa langue au chat » se disait autrefois « jeter sa langue au chien » : « Renoncer à deviner, à trouver la solution. On ne trouve cette expression qu'au XIX^e siècle *jeter sa langue aux chiens* et dans Mme de Sévigné » (Rey, Chantreau, 2006 : 542). L'italien « *essere al verde* » : « è una locuzione che risale al linguaggio speciale delle aste » (Pittano 2009 : 93) et se traduit en français « être fauché ». « Faucher », à son tour, est un terme argotique des voleurs : « Voler, dérober : *On lui a fauché son sac* » (Académie française) ... On pourrait continuer avec d'autres exemples mais ce ne sont que des suggestions. Chaque professeur pourra construire les activités didactiques qui s'accordent le mieux à ses nécessités et à son cours, le but étant de souligner l'importance d'une approche plus consciente et réfléchie des phénomènes linguistiques, et d'une vision des langues mettant en relief leur dynamisme, leur complexité mais aussi leur lien profond avec les locuteurs qui les utilisent.

3. Histoire de la langue, culture et littérature

L'identification de caractères fondamentaux d'une langue, liés à la culture d'où cette même langue est issue et qui la caractérisent et la différencient, risque de donner une image statique de l'histoire de la langue, ce qui est bien loin de la réalité. Les langues sont le résultat de la rencontre des peuples. Les personnes voyagent et avec elles les langues, porteuses de culture. L'histoire de certains mots éclaircira mieux cet aspect.

Au lycée, le cours de français porte principalement sur l'histoire de la littérature. Le point de départ est le Moyen Âge et parmi les œuvres et les auteurs classiques on étudie « Perceval » de Chrétien de Troyes. Cet auteur est le premier

dans son œuvre à utiliser le mot « Graal » pour désigner une coupe de vin. Ce même mot, au XIII^e siècle deviendra le saint calice où Joseph d'Arimatee recueillit le sang de Christ et l'objet de la quête des chevaliers de la table ronde. Aucun étudiant ne s'émerveillera en entendant le mot « Graal » mais on sera surpris de savoir que presque certainement on en a un à la maison. En effet, du mot « Graal » vient le mot 'grolla' qui désigne un objet bien répandu en Vallée d'Aoste. Jules Brocherel nous en explique l'usage et les origines :

La « grolla » è un vaso cilindrico in legno tornito, di vasta capacità, il quale, colmo di schietto vino aromatizzato, si fa passare in giro, « à la ronde » di bocca in bocca, fra una lieta brigata di amici. (...) La « grolla » esisteva già nel X e XI secolo ; non ha cambiato nome, forma e destinazione, ma si è impoverita nella veste ed è discesa di molti gradini nella scala sociale. Per secoli, abbigliata d'oro e di gemme, la « grolla » ha fatto pomposa mostra di sé nelle mense e nei conviti di principi e castellani. Largamente diffusa nei paesi di lingua d'oïl, tanto che non vi è quasi inventario di casa nobiliare che non l'annoveri tra il vasellame di parata, la « grolla » ha finito per non essere più vestuta che di duro legno di selva, e per terminare la sua lunga carriera nella cantina del valdostano. (Dupont, 1929 : 2)

Les personnes se déplacent donc et, avec elles, les objets, les coutumes, les mots. Le thème des « emprunts » des autres langues devrait être exploité pour comprendre que chacun dans la classe, sans en avoir conscience, est en train de contribuer au changement du profil de l'italien avec son apport de mots d'autres régions de l'Italie et du monde.

Un autre exemple, plus intéressant du point de vue d'une approche interculturelle et qui vient de la littérature est l'histoire du mot « renard ». Parmi les œuvres de littérature populaire du Moyen Âge, « Le Roman de Renart », est déjà tellement à cette époque qu'à partir du XIII^e siècle le mot « renard » a remplacé le mot « goupil », utilisé en ancien français pour désigner l'animal.

Mais nous pouvons ajouter aussi qu'une réalité apparemment si lointaine de nous dans le temps (Moyen Âge) et dans l'espace (pays d'oïl) est enracinée dans notre territoire :

A ce propos, un exemple, en ce qui concerne notre région, est représenté par les différentes appellations du renard. (...) Or, la haute et la moyenne Vallée d'Aoste ont suivi le modèle français, en adoptant le type lexical reinar, tandis que la basse Vallée a conservé, quant à elle, la désignation la plus ancienne gor-peui. (Favre, 1997 : 73)

Les élèves qui connaissent leur patois peuvent vérifier quel mot est utilisé dans leur village pour désigner le renard, les autres pourront le demander à leurs parents ou grands-parents, et ceux qui viennent d'autres régions peuvent eux-mêmes vérifier si le mot qu'ils connaissent dans leur langue d'origine s'approche du mot « goupil » (du latin populaire *VULPICULA) ou du mot « *volpe* » (du latin VULPIS). Dans beaucoup de langues vernaculaires d'Italie, par exemple en sicilien « *urpi* », mais aussi le roumain « *vulp* » la ressemblance avec le mot « *volpe* » est évidente.

L'observation réfléchie des langues étudiées ou parlées, faite à travers l'introspection ou la recherche sur le terrain, se révèle une activité motivante et stimulante. L'élève développe ainsi la conscience que la langue étudiée est intimement liée à certains contextes d'usage qui sont très proches de sa vie quotidienne.

L'analyse linguistique ou sociolinguistique de certains documents authentiques n'est pas reléguée à une simple collecte de curiosités, de bizarreries mais se révèle un moyen utile pour aider les élèves à améliorer la connaissance de leur langue, des autres langues et des instruments linguistiques dont ils disposent.

Le but n'est pas non plus celui d'introduire quelques parenthèses linguistiques intéressantes au milieu du discours littéraire, le risque serait celui de tomber dans le stéréotype, mais plutôt celui de favoriser l'acquisition d'une sensibilité qui consentirait de percevoir les particularités culturelles cachées dans la langue et d'apprécier la langue étudiée en tant que lieu de l'échange, des contacts, de l'ouverture entre les peuples.

4. L'étude de la littérature par le biais des faits linguistiques et culturels

Si on considère langue et littérature comme une seule entité on a la possibilité d'étudier beaucoup de faits de langue par le biais des œuvres littéraires et les avantages pour les élèves sont nombreux. Par exemple, en abordant en classe l'analyse des œuvres de Molière, l'un des écrivains les plus représentatifs de la littérature française, on parlera de sa capacité de peindre la réalité « d'après nature », mais aussi de sa capacité de caractériser ses personnages et leur contexte social et géographique d'appartenance à travers la langue avec laquelle il les fait parler. Son indéniable « mimétisme dialectal » (Garavini, 1972 : 806) nous enseigne qu'à l'époque où l'on imposait la langue de Paris il y avait en France encore une vie de province liée à l'usage des langues vernaculaires.

Mais c'est l'emploi d'un « métalangage connoté » (Peifer, 2000 : 11) dans ses œuvres qui nous aide à comprendre beaucoup mieux la réalité de son temps. En effet, les personnages de Molière s'interrogent sur la langue, sur ses composantes et

ces questionnements ne sont pas anodins, ils s'enrichissent de significés connotatifs, comme dans la scène du Bourgeois gentilhomme avec son maître de philosophie.

M. Jourdain, le bourgeois qui aspire à devenir gentilhomme, embauche un maître de philosophie pour apprendre à devenir un homme cultivé, mais à chaque réplique il trahit ses origines populaires. Quand M. Jourdain doit écrire un billet doux à une femme de qualité il demande au maître philosophe de l'aider à exprimer sa pensée : « Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour » mais en utilisant un registre recherché et soigné qu'il ne sait pas maîtriser.

Le recours au métalangage « deux fois des autonymes de phrase » (*ibidem* : 14) se revêt d'une connotation bien précise, l'impossibilité de la part de M. Jourdain de maîtriser un éventail stylistique lui permettant d'écrire un billet doux. M. Jourdain représente une classe sociale, la bourgeoisie, qui consciente de ses limites essaie de s'anoblir également par le biais du langage : « Le tout est affaire de non-compétence linguistique, le Bourgeois cherchant à s'approprier un code, linguistique et mondain » (*ibidem* : 11).

Molière, dans cette scène, nous offre aussi la possibilité d'exploiter un aspect ultérieur concernant le langage et ses usages. Le pauvre bourgeois sachant qu'il ne maîtrise pas la rhétorique des billets doux demande au maître philosophe d'exprimer le même contenu mais d'une tournure élégante, et, on pourrait ajouter, adapté au contexte et surtout à la personne à laquelle il s'adresse. Ainsi, il établit implicitement la distance qui existe entre la spontanéité d'une phrase simple et directe et la médiation de l'écrit et du contexte qui imposent une recherche stylistique et formelle.

Des analyses de ce genre trouvent des applications concrètes dans des ateliers mis en place pour favoriser l'entraînement et l'amélioration de la production écrite.

La maîtrise de la morphosyntaxe, du lien de l'hypotaxe, plus récurrent à l'écrit qu'à l'oral, la planification de l'architecture textuelle, l'élaboration de périodes soignées, l'emploi d'un lexique varié et approprié, d'un registre formel et adapté au contexte, sont souvent les difficultés que rencontrent les élèves dans leurs productions écrites. L'écart entre les contextes d'usage de textes écrits dans la réalité des jeunes et le contexte formel des productions requises en classe est évident.

On a tendance à ne plus distinguer les plans diamésique et diaphasique. Sur les réseaux sociaux, par exemple, on écrit comme on parle, on néglige toute explicitation, le registre est informel, le lien privilégié est celui de la parataxe,

Les frontières entre genres discursifs et entre styles ne sont pas fixées une bonne fois pour toutes, et elles apparaissent aujourd'hui en pleine mutation.
(Gadet, 2007 : 148)

Cette réalité engendre chez les jeunes élèves une confusion et un nivellement dont la conséquence est le fait qu'ils ne connaissent qu'une seule façon de s'exprimer sans reconnaître les nuances, pourtant nécessaires, qui existent entre le plan de l'écrit et celui de l'oral. Afin d'obtenir une production écrite assez formelle et soignée, il faut tout d'abord expliciter les différences qui distinguent le registre oral et familier d'un registre plus formel et neutre.

Le recours à l'œuvre littéraire, celle du théâtre de Molière par exemple, qui offre un large éventail sur le plan de la variation linguistique, peut donc se révéler enrichissant et utile pour atteindre ce but. Les élèves seraient plus conscients des nuances qui caractérisent un code et des possibilités innombrables qu'offre leur langue pour s'exprimer et développer la maîtrise des différents emplois selon les contextes. Ainsi, on préférera à un inhibant « on ne dit pas » qui crée un obstacle à la liberté de l'élève de s'exprimer, une approche qui offre plus d'instruments et de possibilités et donc plus de liberté.

Conclusion

La sensibilité et l'appréciation des structures du français (pour ne pas tomber dans le piège du calque, de l'italianisme) ne peut pas être uniquement acquise à travers la lecture et le travail sur des textes authentiques mais naît d'une fine connaissance de l'histoire de la langue, point de départ et trait d'union d'un parcours dédié à l'identité d'un peuple, à son histoire et à sa littérature.

Cette nécessité s'allie bien avec un enseignement capable de donner des explications et des réponses. L'apprentissage efficace d'une langue passe par l'explicitation des faits de langue dans leur aspect purement linguistique mais aussi culturel. Il faut que les élèves soient conscients qu'une approche linguistique n'est qu'une abstraction utile à l'apprentissage mais que la langue est le reflet de la société. En outre, l'histoire de la langue, en Vallée d'Aoste, a le mérite de faire connaître aux élèves la richesse de leur patrimoine linguistique et culturel et l'importance de le préserver. L'apprentissage de la langue française ne serait plus vécu comme une imposition si on connaissait de plus près le rôle essentiel du français dans la formation de ce patrimoine historico-culturel.

Un cours de français structuré en étude de la grammaire, de la civilisation, de la littérature peut prévoir des moments où ses trois aspects sont abordés selon une

perspective interdisciplinaire. L'histoire de la langue de ce point de vue permet de repérer aisément les points de convergence, de superposition des trois aspects de la matière étudiés, des lieux où la littérature s'interroge, réfléchit sur la langue et la change, où des faits culturels expliquent certains usages linguistiques et où la langue garde la trace de notre mémoire.

Bibliographie

- Académie française, *Dictionnaire de l'Académie française*. [En ligne]: <https://academie.atilf.fr> [Consulté le 20 juin 2018].
- Bosisio, C., Cambiaghi, B. 2015. « Enseigner et apprendre les langues ; un regard épistémologique ». *Repères-Dorif*, n°7. [En ligne] : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=216 [Consulté le 20 juin 2018].
- Brocherel, G. 1929. « La Grolla - Coppa valdostana del vino ». *Atti del I Congresso Nazionale delle Tradizioni Popolari*, n°VII, p. 1-3.
- Charles, T. 1996. « La grolle, un symbole de notre patrimoine culturel ». *Pagine della Valle d'Aosta - Periodico di arte, cultura, informazione e turismo*, n°4, p. 42-46.
- Chaves R., Favier L., Péliissier S. 2012. *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Courtillon, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.
- Dunoyer, C. 1995. « Les déterminations animales en franco-provençal valdotain ». Mémoire de maîtrise. Faculté de lettres et sciences humaines et sociales. Université de Savoie, Università degli studi di Torino.
- Favre, S. 1997. « Le Monde alpin et rhodanien », *Nommer l'espace*, 2^e-4^e trimestres, p. 73-86.
- Finke, K. 2016. *L'identité linguistique de la Vallée d'Aoste. La place du français*. Munich : Grin Verlag.
- Forlot, G. 2015. « Du fait linguistique au fait plurilingue à l'école française ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n°38, 73-85.
- Gadet, F. 2007. *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys.
- Garavini, F. 1972. « La fantaisie verbale et le mimétisme dialectal dans le théâtre de Molière. À propos de Monsieur de Pourceaugnac ». *Revue d'Histoire littéraire de la France*, n°5/6, p. 806-820.
- Jullian, M. 2013. « Un projet pour l'éducation plurilingue et interculturelle ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n°35, p. 3-13.
- Kurbanova, K. 2017. « Particularités lexicales du français en Vallée d'Aoste ». *Éducation et sociétés plurilingues*, p. 49-59. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/esp/1102> [Consulté le 20 juin 2018].
- Laurian, A. M. (éd.) 2004. « Présentation » et « Problématique générale des dictionnaires bilingues : du lexique à la culture ». In : *Dictionnaires bilingues et interculturalité*. Berne : Peter Lang, p. VII, 10-12.
- Peifer, M. 2000. « Autonymie et connotation autonymique dans le *Bourgeois gentilhomme* de Molière ». *L'information grammaticale*, n°85, p. 11-14.
- Perret, M. 2008. *Introduction à l'histoire de la langue française*. Paris: Armand Colin.
- Pittano, G. 2009. *Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni*. Bologne: Zanichelli.
- Principato, A. 2008. *Breve storia della lingua francese*. Rome: Carocci.
- Quartu M., Rossi E. 2012. *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Milan : Hoepli.
- Rey A., Chantreau S. 2006. *Dictionnaire des expressions et locutions figurées*. Les usuels du Robert.
- Sabatini F., Coletti V. 2008. *Dizionario della lingua italiana*. Rizzoli, Larousse.

Schule, E. 1990. « Histoire linguistique de la Vallée d'Aoste ». *Bulletin du Centre d'Études Francoprovençales « René Willien » de Saint Nicolas*, n° 22, p. 3-17.

Vaguer, C. 2011. « Expressions figées et traduction : langue, culture, traduction automatique, apprentissage, lexicque ». In : Anscombe J.-C., Mejri S. (éds.) *Le figement linguistique : la parole entravée*. Paris : Honoré Champion, p. 391-411.

Note

1. « Per tornare al caso dei plurali in *-aux*, non comprenderemmo ancora l'origine della *-x* se non facessimo intervenire nella spiegazione le convenzioni scelte da un ristrettissimo numero di letterati copisti in epoca medievale. Trascrivendo *animaus* e *chevaus* i copisti legavano la *u* e la *s* in una *x* : *animax* e *chevax*. Quando questa grafia non fu più compresa, fu allora reintrodotta la *u* per rispettare la pronuncia » (Principato, 2008 : 15).

Synergies Italie n° 14 / 2018



En marge de / Apostille





ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Devenir enseignant en Italie

Roberto Dapavo

r.dapavo@tiscali.it

Université de Turin, Italie

Depuis longtemps, le thème de l'habilitation pour l'enseignement du secondaire en Italie est au centre de débats et de controverses parmi les spécialistes. Les changements institutionnels qui se sont succédé ces dernières années en Italie, montrent bien que le sujet de la formation des enseignants a besoin de trouver une dimension stable. À partir de l'année académique 1999/2000, avec la loi 341/1990, le MIUR (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*) avait institué, pendant neuf cycles successifs, le parcours S.I.S.S. (*Scuola Superiore per l'Insegnamento Secondario*), socle fondateur de ces cours universitaires consacrés à la formation des enseignants, jusqu'à sa clôture en 2008/2009. Après quelques années de vide normatif, le MIUR a créé, en 2012/2013, le T.F.A. (*Tirocino Formativo Attivo*), suivi, plus tard, par le P.A.S. (*Percorso Abilitante Speciale*). L'arrêt ministériel n. 59 du 13 avril 2017 a enfin institué le cours triennal F.I.T. (*Formazione Iniziale Tirocinio*), en attendant la filière universitaire magistrale spécialement conçue pour la formation des enseignants ; toutes ces structures ont révélé quelques difficultés dans les rouages.

Le but de ces parcours habilitants est celui de former les enseignants en leur proposant des réflexions théoriques associées à des activités pratiques de classe, selon un statut de formation hybride en présentiel et en ligne. Néanmoins, une distinction s'impose : depuis l'institution de ces parcours, des cycles habilitants avec accès sélectif, tels que S.I.S.S. et T.F.A., alternaient, tour à tour, à des cycles sans barrage, tels que S.I.S.S. « réservé » et P.A.S., qui ont été spécialement conçus pour la stabilisation des enseignants précaires.

Gérés par les universités, les enseignements curriculaires dispensés au sein de ces cours (dans notre cas la didactique de la langue et de la littérature françaises en particulier), voyaient une présence vive de personnel enseignant en provenance, pour la plupart, du secondaire, plutôt que de la filière universitaire, ce qui met en évidence le problème de la formation des formateurs. En plus, lors de ces cours, la nécessité de la mise en œuvre d'un « partenariat formatif » concret entre les acteurs du scénario, à savoir le Ministère, l'Université et le monde de l'école, s'est imposée de toute sa force.

Last but not least, le problème de la sélection et de l'évaluation des futurs enseignants, nouvellement émergé lors du dernier concours national (DDG 85/2018) qui n'a prévu, contrairement à ceux de 2012 (DDG 82/2012) et de 2016 (DDG 106/2016), une vraie sélection des candidats, ce qui va, inévitablement, au détriment de la qualité de l'enseignement scolaire.

Face à ces difformités des parcours habilitants et des modes d'accès à la profession, la mise en place d'un parcours de formation stable, tel que les ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) présentes en France depuis 2013, suivi d'un système de concours sur base régionale/nationale avec recrutement sélectif, pourrait contribuer, sans aucun doute, à former des enseignants compétents et motivés, conscients de la valeur d'un parcours formatif de haute qualité et en mesure de défendre la dignité d'une profession cruciale, trop souvent sous-estimée.

Synergies Italie n° 14 / 2018



Varia





ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

La paura fa novanta, la peur donne des ailes : parcours dans la parémiologie italo-française à la découverte des proverbes sur la peur

Vincenzo Lambertini

Université de Bologne, Italie

vincenzo.lambertini2@unibo.it

Reçu le 16-02-2018 / Évalué le 06-05-2018 / Accepté le 02-07-2018

Résumé

La *peur* est une émotion qui a depuis toujours fait partie du panorama politique, social et culturel de toute culture. Les proverbes, quant à eux, ne font que recenser et pérenniser les peurs de l'homme. Cette étude se penchera sur les proverbes italiens et français concernant la peur. Afin de mener à bien cette recherche, les données repérées dans des ressources papier (dictionnaires de proverbes) et dans de grands corpus synchroniques comparables italien (itWaC) et français (frWaC) ont été combinées et comparées. De fait, le présent travail tend à mettre en évidence une méthodologie de recherche reposant sur l'approche dite *corpus-driven*. Pour ce faire, les proverbes sur la peur seront repérés de manière semi-automatique dans les corpus linguistiques mentionnés ci-dessus à l'aide de marqueurs de proverbe. En outre, des problématiques spécifiques telles que la recherche des proverbes dans les dictionnaires papier, le fonctionnement sémantique des proverbes eux-mêmes ou le repérage d'équivalents interlinguistiques de proverbes seront affrontés de manière approfondie.

Mots-clés : proverbes français, proverbes italiens, peur, linguistique de corpus

La paura fa novanta, la peur donne des ailes: viaggio nella paremiologia italo-francese alla scoperta dei proverbi sulla paura

Riassunto

La paura ha da sempre fatto parte del panorama politico, sociale e culturale di ogni cultura. I proverbi, dal canto loro, raccolgono e fissano nel tempo le paure dell'uomo. Il presente studio si concentrerà, così, sui proverbi italiani e francesi che riguardano la paura. Ai fini della ricerca in oggetto, sono stati combinati e confrontati i dati ottenuti da risorser cartacee (dizionari di proverbi) e due corpora di grandi dimensioni, sincronici e comparabili, uno di lingua italiana e l'altro di lingua francese, chiamati rispettivamente itWaC e frWaC. Tale articolo farà luce su una metodologia di ricerca basata sull'approccio detto *corpus-driven*. Per fare ciò, sono stati reperiti, nei due corpora sopraccitati, i proverbi italiani e francesi sulla paura in maniera semi-automatica, grazie all'uso di marcatori di proverbio. Verranno, inoltre, esaminate problematiche quali la ricerca di proverbi in dizionari cartacei, il funzionamento semantico dei proverbi o ancora l'individuazione di equivalenti interlinguistici di proverbi.

Parole chiave: proverbi francesi, proverbi italiani, paura, *corpus linguistics*

La paura fa novanta, la peur donne des ailes: a journey into the Italian and French paremiology to discover proverbs on fear

Abstract

Fear has always been part of the political, social, and cultural landscape of every culture, and proverbs collect and perpetuate human fears. This study will thus focus on French and Italian proverbs concerning this emotion. In order to carry out the research, data from print resources, such as paper dictionaries of proverbs, and from two large, synchronic and comparable Italian and French corpora, called itWaC and frWaC respectively, have been combined and compared. This paper will shed light on a research methodology based on the corpus-driven approach. To this end, Italian and French proverbs on fear have been extracted semi-automatically from the two above-mentioned corpora by using markers of proverbs. Furthermore, some specific issues, such as the search for proverbs in paper dictionaries, the semantic functioning of proverbs, or the identification of interlingual equivalents of proverbs will be discussed.

Keywords: French proverbs, Italian proverbs, fear, corpus linguistics

Introduction

Cet article se concentre sur les proverbes italiens et français concernant de manière plus ou moins directe la *peur*. Le choix de cette émotion n'est pas fortuit : d'une part, il est question d'un sujet peu abordé par les études parémiologiques et qui mérite d'être examiné en profondeur ; d'autre part, il s'agit d'un thème d'actualité qui touche l'Europe toute entière, comme il a été souligné lors du colloque *Discours d'Europe, discours sur l'Europe. Peurs anciennes et actuelles*, qui s'est tenu à Turin les 26-27 octobre 2017. C'est également en raison de cette dimension transnationale qu'il s'avère intéressant de comparer les proverbes italiens et français ayant trait à la peur.

Dans la première partie de cet article, nous passerons en revue les conditions nécessaires des proverbes d'un point de vue linguistique. Nous présenterons ensuite les outils utilisés dans le cadre de cette recherche, en l'occurrence : six dictionnaires papier et deux corpus linguistiques, l'un italien et l'autre français. Par la suite, nous aborderons la méthode adoptée pour la détection de proverbes au sein des dictionnaires et des corpus. Et nous terminerons par une analyse comparative des données obtenues.

1. Proverbes et ressources

Les proverbes analysés dans cette étude seront des proverbes de France et d'Italie en langue française et italienne. Il est important de préciser cet aspect si l'on considère que les données issues des corpus montrent clairement qu'une grande

partie des proverbes énoncés dans des situations de communication courante sont empruntés à d'autres langues et cultures, ou bien n'ont qu'une diffusion locale ou régionale¹.

Force est de constater que lorsqu'on aborde les proverbes, on se heurte à la question controversée de leur définition. Cette étude prend en compte différentes définitions qui seront combinées afin de mettre en évidence les conditions nécessaires des proverbes d'un point de vue linguistique. Nous considérons donc que les proverbes sont au moins des phrases², de type ON-sentencieux (Anscombe, 2000 : 11-12), à savoir des phrases sentencieuses dont l'énonciateur premier n'est plus reconnaissable. En outre, les proverbes sont des phrases génériques avec restriction à l'homme (Kleiber, 2000 et Schapira, 1999 : 69-78). Pour ce qui est de leur fonctionnement sémantique, en nous inspirant des observations de Schapira (1999 : 78-87), nous avons établi trois niveaux sémantiques distincts : un *sens compositionnel*, qui relève des significations des mots composant les proverbes ; un *sens parémiologique*, qui correspond au sens générique ou « idiomatique » des proverbes ; enfin, la *message véhiculé* par les proverbes et qui relève de leur contexte.

Pour repérer les proverbes concernant la peur, nous avons utilisé plusieurs ressources. Tout d'abord, nous nous sommes servis des six dictionnaires suivants (respectivement trois français et trois italiens), qui sont à notre sens parmi les plus complets : le *Dictionnaire de proverbes, sentences et maximes* (Maloux, 1980), le *Dictionnaire des proverbes et dictons de France* (Dournon, 1986) et le *Dictionnaire de proverbes et dictons* (Montreynaud et al., 1989) ; le *grande dizionario dei proverbi italiani* (Guazzotti et Oddera, 2006) ; le *Dizionario dei proverbi italiani* (Lapucci, 2006) et le *Dizionario dei proverbi* (Boggione, Massobrio, 2007).

Outre ces dictionnaires, nous avons utilisé deux corpus linguistiques synchroniques et comparables, l'un italien et l'autre français. Ce choix s'est imposé pour plusieurs raisons : d'abord, parce que selon une analyse statistique (Lambertini, 2016 : 82-83), seuls 6% des proverbes qui se trouvent dans des dictionnaires peuvent être repérés dans des corpus linguistiques contemporains ; ensuite, parce que les dictionnaires de proverbes français et italiens présentent de nombreuses différences et sont par conséquent difficilement comparables.

Les deux corpus utilisés dans cette étude, nommés frWaC et itWaC³, sont de vastes dimensions (chacun d'entre eux contient approximativement deux milliards de mots)⁴ ; en outre, ils sont composés de textes repérés de façon automatique sur la *web*, raison pour laquelle ils prennent en compte, pour la plupart, des articles, des blogs et des forums publiés sur Internet au cours des premières années 2000⁵.

Afin d'éviter toute ingérence du chercheur et des ressources parémiologiques dans la phase d'extraction des proverbes des deux corpus, nous avons eu recours à une méthodologie dite *corpus-driven*⁶ : en d'autres termes, les proverbes ont été repérés non pas à partir de leurs mots, mais en fonction d'éléments (mots ou expressions) qui en indiquaient la présence et que nous avons désignés par l'expression *marqueurs de proverbe* (Lambertini, 2016 : 83-88). Pour le français, ces marqueurs correspondent au mot *proverbe(s)* (au singulier et au pluriel) et pour l'italien aux substantifs *proverbio* (singulier) et *proverbi* (pluriel). Ils permettent d'extraire automatiquement le plus grand nombre possible de proverbes, ce qui est essentiel lorsqu'on a affaire à des corpus de très grande taille. Cette méthodologie permet donc d'extraire tous les proverbes définis comme tels par les utilisateurs d'Internet, ce qui amène ensuite à valider les résultats obtenus manuellement, sur la base des critères linguistiques énoncés ci-dessus⁷, afin d'éliminer les données qui ne sont pas pertinentes.

Il est toutefois nécessaire de préciser que les ressources que nous venons d'exposer présentent divers avantages et inconvénients : d'une part, les dictionnaires recensent une grande quantité de proverbes et donnent accès au patrimoine parémiologique dans son ensemble, sans se borner aux proverbes actuellement utilisés ; d'autre part, les corpus linguistiques produisent une quantité de proverbes extrêmement plus restreinte, mais ils se concentrent sur les proverbes actuellement en usage.

2. Proverbes et peurs dans les dictionnaires

Au premier abord, les proverbes sur la peur ne sont pas tellement nombreux. Preuve en est qu'un seul dictionnaire parmi les six qui ont été analysés prévoit une catégorie thématique consacrée à la peur : il s'agit du *Dizionario dei proverbi* de Boggione et Massobrio (2007). Ce dictionnaire met en lumière un aspect important des proverbes liés à la peur : on remarque que sur les 137 proverbes réunis sous cette catégorie, 59 (soit 43%) ne contiennent pas de mots liés à la peur. Cela signifie que la catégorisation de ce dictionnaire a été faite sur la base du sens parémiologique des proverbes, qui ne respecte pas toujours leur sens compositionnel.

Pour ce qui est des autres dictionnaires, qui ne contemplent aucune catégorie thématique concernant la peur, la seule manière de retrouver des proverbes concernant cette émotion consiste à passer par une recherche lexicale de mots présents dans les proverbes : il s'agit de termes tels que *peur*, *crainte* et *craindre* pour le français ; *paura* (peur), *timore* (crainte) et *temere* (craindre) pour l'italien.

Dans certains cas, il est également possible de repérer des proverbes qui ne contiennent pas ces mots, étant donné que parfois les dictionnaires proposent des variantes ou des proverbes synonymes.

Ce type de repérage nous a donc permis de détecter dans les dictionnaires français neuf proverbes concernant la peur. D'après ces proverbes, la peur pousserait l'homme à prendre la fuite et à se comporter de façon peu commune, comme en témoignent les proverbes *La peur a bon pas* et *La peur donne des ailes* (Dournon, 1986). En même temps, la peur représenterait également un obstacle majeur pour l'homme, en l'empêchant de mener à bien ses tâches quotidiennes : *Qui trop regarde quel vent vente jamais ne sème ni ne plante* et *Chat échaudé craint l'eau froide* (Maloux, 1980). En outre, la peur exagérerait la gravité du danger : *On crie toujours le loup plus grand qu'il n'est* (Maloux, 1980). Néanmoins, la peur aurait une fonction pratique importante pour la survie de l'homme, en l'amenant à éviter des situations dangereuses : *Qui a peur du loup n'aille pas au bois* ; *Qui craint le danger ne doit pas aller sur la mer* ; *Il ne faut pas aller à la guerre qui craint les horions* (Montreynaud et al, 1989). Enfin, elle représenterait souvent une source de bon sens : *La crainte du gendarme est le commencement de la sagesse* (Montreynaud et al., 1989).

En ce qui concerne les dictionnaires italiens, il a été possible de repérer les proverbes ayant trait à la peur grâce aux critères lexicaux (pour les dictionnaires de Lapucci, 2006 et de Guazzotti et Oddera, 2006) et thématiques (pour le dictionnaire de Boggione et Massobrio, 2007). Au total, cent six proverbes sur la peur ont été repérés. Nous avons obtenu ce nombre en considérant les variantes⁸ des mêmes proverbes comme un seul proverbe, alors que les proverbes affichant un sens compositionnel différent, mais un sens parémiologique identique ont été comptabilisés séparément. Afin de simplifier cette analyse, les proverbes ont été regroupés en onze catégories conceptuelles.

En bref, selon 27% des proverbes, la peur est le pire des maux, mais, d'après 17% des proverbes, elle induit une attitude liée à la prudence. Ces deux catégories représentent presque la moitié (plus précisément, 44%) des proverbes italiens sur la peur (tout au moins en ce qui concerne les proverbes recensés par les dictionnaires analysés) : leur sens parémiologique antithétique confirme une caractéristique typique des proverbes, à savoir qu'ils peuvent affirmer tout et le contraire de tout. Par ailleurs, 13% des proverbes mettent en relief que la peur relève des actions et du comportement de l'individu : à des actions violentes ou négatives correspond un sentiment de peur. En outre, la peur constitue une entrave pour atteindre certains objectifs (9%) et fait fuir les individus qui éprouvent cette émotion (7%). La peur est irrationnelle et rend également irrationnels (6%), c'est pourquoi elle augmente

l'intensité des dangers qui la causent (4%). Des comportements agressifs qui font peur aux autres peuvent se retourner contre l'individu qui en est à l'origine (3%) et une attitude menaçante serait une conséquence de la peur (3%). Enfin, certains proverbes tendent à indiquer qu'il est facile de ne pas avoir peur dans des situations non dangereuses (3%). N'oublions pas que 8% des proverbes ont été placés dans la catégorie « Autres » : il s'agit de proverbes qui expriment des assertions diverses sur la peur mais qui ne peuvent pas être rangés dans l'une des catégories précédentes.

Au premier abord, il semble que les proverbes sur la peur issus des dictionnaires français et des dictionnaires italiens soient assez semblables. Toutefois, il est impossible de comparer ces proverbes à cause d'évidentes inégalités quantitatives. Cet écart quantitatif est mis en évidence également par Conenna (2017 : 134), qui souligne que « les proverbes italiens sont proportionnellement plus nombreux que les français ».

3. Proverbes et peur dans les corpus linguistiques

Pour détecter les proverbes sur la peur dans les deux corpus mentionnés ci-dessus, les marqueurs de proverbe (*proverbio* et *proverbi* pour l'italien ; *proverbe* et *proverbes* pour le français) ont été employés en combinaison avec des mots appartenant au champ lexical de la peur, en prenant en considération 1 à 20 mots placés avant et après les marqueurs de proverbe ; de cette façon, ces mots ont été recherchés non seulement à l'intérieur des proverbes mais aussi dans leurs contextes, pour essayer de prendre en compte également le sens parémiologique des proverbes, à l'instar de ce que font certains dictionnaires.

Huit proverbes italiens ont ainsi été repérés dans le corpus itWaC : quatre d'entre eux contenaient le mot *paura* (indiqués ci-après par *proverbes sur la peur*) et les quatre autres étaient liés à la peur en raison de leur contexte (indiqués ci-après par *proverbes liés à la peur*). Avant de présenter ces résultats, il convient de souligner que si plusieurs variantes du même proverbe étaient présentes dans le corpus, c'est la plus fréquente qui a été indiquée. Voici ces proverbes, ordonnés selon leur fréquence (notée entre parenthèses) qui a été calculée en les détectant dans le corpus sans utiliser le marqueur *proverbio*⁹ :

Proverbes italiens sur la peur : *La paura fa novanta* (54), *Male non fare, paura non avere* (8), *Chi si è scottato con l'acqua calda ha paura anche di quella fredda* (6), *Meglio aver paura che buscarne* (12) ;

Proverbes italiens liés à la peur : *La speranza è l'ultima a morire* (280), *Can che abbaia non morde* (50), *Chi lascia la via vecchia per la nuova, sa quel che lascia e non sa quel che trova* (43), *Chi pecora si fa, il lupo se la mangia* (22).

Une comparaison entre les proverbes concernant la peur repérés dans les dictionnaires italiens et les proverbes détectés dans le corpus itWaC met en lumière des tendances similaires. Cette comparaison, présentée dans le tableau suivant, a été menée sur la base des catégories conceptuelles auxquelles appartiennent les différents proverbes. Ici, nous ferons une distinction entre le « *Pourcentage absolu de la catégorie dans les dictionnaires italiens* » et le « *Pourcentage relatif de la catégorie dans les dictionnaires italiens* » : le premier représente la quantité de proverbes appartenant à la catégorie correspondante sur la base de la totalité des proverbes détectés (la somme de ces pourcentages est de 61%), alors que le second fait référence à la proportion des cinq catégories en tenant en compte seulement ces catégories (la somme de ces pourcentages est donc de 100%).

Proverbes	Occurrences du proverbe dans itWaC	Catégories thématiques	Pourcentage absolu de la catégorie dans les dictionnaires italiens	Pourcentage relatif de la catégorie dans les dictionnaires italiens	Pourcentage de la catégorie dans itWaC
La speranza è l'ultima a morire	280	Il ne faut pas avoir peur	4%	7%	59%
La paura fa novanta	54	La peur est le pire des maux et des dangers	27%	44%	11%
Can che abbaia non morde	50	Il ne faut pas avoir peur	4%	7%	10%
Chi lascia la via vecchia per la nuova, sa quel che lascia e non sa quel che trova	43	L'avenir fait peur	0%	0%	9%
Chi pecora si fa, il lupo se la mangia	22	La peur est le pire des maux et des dangers	27%	44%	5%
Meglio aver paura che buscarne	12	La peur est prudence	17%	28%	3%
Male non fare paura non avere	8	A une action mauvaise correspond une attitude de peur et vice-versa	13%	21%	2%
Chi si è scottato con l'acqua calda ha paura anche di quella fredda	6	La peur est le pire des maux et des dangers	27%	44%	1%

Tableau 1 : Comparaison entre la fréquence des catégories des proverbes issus du corpus itWaC et celle des proverbes issus des dictionnaires italiens.

En premier lieu, d'après le tableau 1, la catégorie la plus représentée dans le corpus itWaC est la catégorie « *Il ne faut pas avoir peur* ». Cette dernière occupe, en revanche, une place secondaire dans le cadre des proverbes issus des dictionnaires italiens (sa fréquence relative est de 7%), étant donné que la catégorie la plus vaste est « *La peur est le pire des maux et des dangers* », qui représente 27% de tous les proverbes sur la peur repérés dans les dictionnaires. Cela pourrait être l'indice d'une vision fortement négative de la peur selon le patrimoine parémiologique traditionnel.

En second lieu, il est possible d'observer qu'une catégorie est recensée seulement par le corpus itWaC et non pas par les dictionnaires : il s'agit de la catégorie « *L'avenir fait peur* ». Plusieurs raisons pourraient être avancées pour expliquer ce fait : d'une part, on pourrait croire que la peur du futur est une peur typique de notre époque (songeons, entre autres, à la précarité de l'emploi ou à la disparition des points de repère traditionnels) ; d'autre part, le proverbe appartenant à cette catégorie, à savoir « *Chi lascia la via vecchia per la nuova, sa quel che lascia e non sa quel che trova* », est présent dans les dictionnaires de proverbes italiens, ce qui pourrait signifier que d'après ces dictionnaires il ne ferait pas référence à la peur. Effectivement, le dictionnaire de Boggione et Massobrio (2007) range ce proverbe dans la catégorie « *Mutevolezza del destino, instabilità della fortuna, rovesciamento della sorte* » (trad. : Caractère changeant du destin, instabilité de la chance, reversement du sort). Il est difficile de juger si effectivement ce proverbe concerne plutôt les aléas de l'avenir (comme d'après ce dictionnaire) ou bien la peur de l'avenir (comme le montre le corpus itWaC). En réalité, il pourrait avoir les deux sens parémiologiques, ce qui indiquerait qu'une catégorisation trop spécifique serait limitative.

Il convient de se focaliser maintenant sur frWaC, le corpus français : étant donné que les deux corpus utilisés dans cette étude sont comparables, les proverbes sur la peur et les proverbes liés à la peur y ont été repérés sur la base des critères de recherche utilisés pour le corpus italien, ce qui a permis de produire des résultats comparables.

Dans le tableau suivant, les proverbes détectés dans les deux corpus ont été regroupés en fonction de leur catégorie d'appartenance et ordonnés de la catégorie la plus fréquente à la moins représentée en italien. La valeur entre parenthèse qui suit chaque proverbe indique son nombre d'occurrences.

Catégories thématiques	Proverbes italiens	Proverbes français	Proverbes italiens	Proverbes français
<i>Il ne faut pas avoir peur</i>	<i>La speranza è l'ultima a morire</i> (280)	<i>Le hasard fait bien les choses</i> (164)	59%	48%
	<i>Can che abbaia non morde</i> (50)	/	10%	0%
<i>La peur est le pire des maux et des dangers</i>	<i>La paura fa novanta</i> (54)	/	11%	0%
	<i>Chi pecora si fa, il lupo se la mangia</i> (22)	/	5%	0%
	<i>Chi si è scottato con l'acqua calda ha paura anche di quella fredda</i> (6)	<i>Chat échaudé craint l'eau froide</i> (74)	1%	21%
<i>L'avenir fait peur</i>	<i>Chi lascia la via vecchia per la nuova, sa quel che lascia ma non quel che trova</i> (43)	<i>On sait ce qu'on perd on ne sait pas ce qu'on gagne</i> (16)	9%	4%
<i>La peur est prudence</i>	<i>Meglio aver paura che buscarne</i> (12)	<i>La crainte est le début de la sagesse</i> (6)	3%	2%
<i>A toute action mauvaise correspond une attitude de peur et vice-versa</i>	<i>Male non fare, paura non avere</i> (8)	<i>Qui sème le vent récolte la tempête</i> (71)	2%	21%
<i>La peur fait fuir</i>	/	<i>La peur donne des ailes</i> (13)	0%	4%

Tableau 2 : Correspondance entre les proverbes français et les proverbes italiens appartenant à la même catégorie thématique

Il est possible d'analyser ces données sous plusieurs aspects. Premièrement, d'un point de vue lexical, nous remarquons qu'aussi bien pour l'italien que pour le français 50% des proverbes mentionnent directement la peur et 50% des proverbes ne présentent aucun mot issu du champ lexical de la peur. En outre, en italien le seul mot utilisé dans les proverbes indiquant la peur est *paura*, qui figure également dans la locution *avere paura*, à savoir « avoir peur », alors qu'en français le mot *peur* est utilisé une fois sur trois (uniquement dans le proverbe *La peur donne des ailes*) et le substantif *crainte*, ainsi que le verbe *craindre*, sont utilisés deux fois sur trois. Cette observation est très importante d'un point de vue traductologique :

par exemple, s'il faut traduire en italien des proverbes français sur la peur et qu'on souhaite éviter tout calque du français, on préférera, si possible, le mot *paura* (peur) au mot *timore* (crainte) même si en français on emploie le verbe *craindre*. Par exemple, selon les dictionnaires italiens, il existe au moins trois versions pour le proverbe correspondant à *Chat échaudé craint l'eau froide*, à savoir *Cane / gatto scottato dall'acqua calda ha paura della fredda* (traduction littérale : Chien / chat échaudé par l'eau chaude a peur de l'eau froide) mais aussi *Cane scottato teme l'acqua fredda* (traduction littérale : Chien échaudé craint l'eau froide). A moins qu'il n'y ait une raison particulière qui rende nécessaire l'utilisation du verbe *temere* (craindre), il serait préférable de choisir en italien les deux premières versions qui présentent la locution *avere paura* au lieu de la troisième, afin de respecter la tendance générale montrée par le corpus itWaC. En outre, les proverbes présents dans le corpus itWaC mettent en évidence que la référence au chat ou au chien a été remplacé par le pronom générique « *Chi* » (Qui ; Celui, celle qui), sauf dans un cas où on fait référence au chat.

Deuxièmement, le tableau 2 ci-dessus montre l'importance d'une catégorisation des proverbes liée à leur sens parémiologique. La fonction de cette catégorisation est double : d'un côté, elle permet de repérer des proverbes en ne tenant pas compte des termes qu'ils contiennent (à savoir de leur sens compositionnel) ; de l'autre, et dans une perspective traductologique, elle crée un réseau de correspondances entre les différents proverbes italiens et français sur la base de leur sens. Les proverbes qui font partie de chaque catégorie ne sont pas forcément la traduction formelle l'un de l'autre, mais ils présentent des similarités au niveau de leur sens parémiologique. Par exemple, les deux proverbes les plus fréquents appartenant à la catégorie « *Il ne faut pas avoir peur* », à savoir *La speranza è l'ultima a morire* et *Le hasard fait bien les choses*, présentent un sens compositionnel différent mais ils expriment le même sens parémiologique sur la base duquel ils sont utilisés dans la communication réelle. Si nous acceptons l'idée que la « ressemblance superficielle » (Anscombe, 2016 : 92), qui repose sur une correspondance entre le sens compositionnel de proverbes de langues différentes, n'est pas un gage d'équivalence, nous pouvons estimer que ces deux proverbes sont équivalents.

Troisièmement, une analyse quantitative s'impose : en effet, d'un point de vue traductologique, on ne peut pas se contenter d'obtenir deux proverbes dans deux langues différentes ayant un sens parémiologique similaire, mais il est également nécessaire de considérer leur fréquence d'usage. C'est à peu près ce qu'Anscombe (2016 : 104) appelle « équivalence statistique » et qui consiste à « rechercher une équivalence ayant peu ou prou la même fréquence d'emploi dans la langue de départ et dans la langue d'arrivée ». Considérons encore une fois la catégorie « *La peur*

est le pire des maux et des dangers » et le proverbe français *Chat échaudé craint l'eau froide*. D'après l'analyse qui a été menée sur les deux corpus, le proverbe correspondant italien est *Chi si è scottato con l'acqua calda ha paura anche di quella fredda*. Toutefois, la fréquence d'usage de ce proverbe (1%) est de loin inférieure par rapport à la fréquence du proverbe correspondant en français (21%). C'est pourquoi, en italien on choisira ce proverbe seulement s'il est nécessaire de souligner, par exemple, qu'une expérience redoutable vécue par le passé exerce une influence permanente tout au long de la vie d'un individu. Au contraire, si le but est plutôt de montrer que la peur représente une entrave majeure, alors il serait préférable d'opter pour d'autres proverbes, tels que le proverbe *La paura fa novanta*, qui est bien plus fréquent en italien.

Il est évident que la combinaison de critères qualitatifs et quantitatifs est très utile lorsqu'on doit repérer des proverbes équivalents : songeons par exemple aux proverbes *Meglio aver paura che buscarne* (traduction littérale : Mieux vaut avoir peur que prendre une raclée) et *La crainte est le début de la sagesse*. Le sens compositionnel des deux proverbes est différent mais leur sens générique (correspondant au sens parémiologique) est en effet le même : *La peur est prudence*. Le même constat vaut pour la catégorie *L'avenir fait peur* : les deux proverbes *Chi lascia la via vecchia per la nuova, sa quel che lascia ma non quel che trova* et *On sait ce qu'on perd, on ne sait pas ce qu'on gagne*, ayant une fréquence d'emploi comparable, ainsi qu'un sens parémiologique semblable, peuvent être considérés comme équivalents.

Conclusion

Après avoir énuméré les conditions nécessaires des proverbes d'un point de vue linguistique et ayant passé en revue les avantages et les inconvénients des dictionnaires de proverbes contemporains, nous nous sommes penchés sur les caractéristiques de deux grands corpus de référence synchroniques, l'un français, frWaC, et l'autre italien, itWaC, pour mettre en évidence une méthodologie de type *corpus-driven* afin d'analyser les proverbes français et italiens sur la peur ou liés à la peur.

Les données issues des dictionnaires, d'un côté, et des corpus, de l'autre, ont été comparées sur la base des catégories liées au sens parémiologique des proverbes. Ces catégories, en outre, ont permis une comparaison entre les proverbes issus des deux corpus pris en compte.

On a pu remarquer que les dictionnaires de proverbes ne reflètent pas forcément l'usage réel des proverbes, voilà pourquoi des analyses qualitatives et quantitatives sur des corpus de référence comparables sont parfois nécessaires. En outre, une

catégorisation des proverbes selon leur sens parémiologique s'impose pour plusieurs raisons : d'un part, elle permet un repérage exhaustif de proverbes dans des dictionnaires, d'autre part elle favorise la détection d'équivalents de proverbes, qui doivent également respecter des critères d'équivalence quantitative. Il est donc évident qu'il est nécessaire de poursuivre la recherche dans le domaine parémiologique et parémiographique, en se basant sur les nouvelles technologies et en prenant en considération les données issues de corpus linguistiques.

Bibliographie

- Anscombre, J.-C. (dir.) 2000. *Langages*, 34^e année, n°139. [En ligne]: http://www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_2000_num_34_139 [Consulté le 13 août 2013].
- Anscombre, J.-C. 2000. « Parole proverbiale et structures métriques ». *Langages*, 34^e année, n° 139, p. 6-26. [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2000_num_34_139_2377 [Consulté le 28 août 2013].
- Anscombre, J.-C. 2016. « Quelques avatars de la traduction des proverbes du français à l'espagnol et vice-versa ». *Etudes et travaux d'Eur'ORBEM, 2016. Proverbes et stéréotypes : formes, forme, contextes*, vol. 1, p. 89-111. [En ligne] : <http://eurorbem.paris-sorbonne.fr/spip.php?article495> [Consulté le 20 juin 2018].
- Baroni, M et al. 2008. « The WaCky Wide Web: A Collection of Very Large Linguistically Processed Web-Crawled Corpora ». *Language Resources and Evaluation*, vol. 43, n°3, p. 209-226. [En ligne] : <http://wacky.sslmit.unibo.it/doku.php?id=publications> [Consulté le 9 octobre 2014].
- Boggione, V., Massobrio, L. 2007. *Dizionario dei proverbi*. Torino : Utet.
- Conenna, M. 2017. « *Chapeau / cappello*, mots-clés de proverbes français et italiens ». *Scolia*, n°31, p. 133-157.
- Dournon, J.-Y. 1986. *Dictionnaire des proverbes et dictons de France*. Paris : Hachette.
- frWaC (French Web). [En ligne] : http://nl.ijs.si/noske/wacs.cgi/first_form?corpname=frwac;align= [Consulté le 12 février 2018].
- Guazzotti, P., Oddera, M. F. 2006. *Il grande dizionario dei proverbi italiani*. Bologne : Zanichelli.
- itWaC (Italian Web). [En ligne] : http://nl.ijs.si/noske/wacs.cgi/first_form?corpname=itwac;align= [Consulté le 12 février 2018].
- Kleiber, G. 2000. « Sur le sens des proverbes ». *Langages*, 34^e année, n°139, p.39-58. [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2000_num_34_139_2379 [Consulté le 13 août 2013].
- Lambertini, V. 2016. *Approccio linguistico e corpus-driven al proverbio italiano e francese: alla ricerca della forma perduta*. Thèse de doctorat, Université de Bologne. [En ligne] : <http://amsdottorato.unibo.it/7727/> [Consulté le 12 février 2018].
- Lapucci, C. 2006. *Dizionario dei proverbi italiani*. Florence : Le Monnier.
- Maloux, M. 1980. *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*. Paris : Larousse.
- Montreynaud, F. et al. 1989. *Dictionnaire de proverbes et dictons*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Schapira, C. 1999. *Les stéréotypes en français. Proverbes et autres formules*. Paris : Ophrys.
- Tognini-Bonelli, E. 2001. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.

Notes

1. Les données disponibles sur les proverbes « étranges » ou « locaux » énoncés par les locuteurs français et italiens ne sont pas nombreuses. Toutefois, une étude menée en 2016 (Lambertini, 2016 : 92-106) sur les deux corpus linguistiques frWaC et itWaC a montré une tendance claire : environ 20% des proverbes utilisés spontanément dans la communication sont d'origine étrangère ou régionale.
2. L'unité phrastique devient le seuil minimal du proverbe, qui ne pourra pas être un constituant comme les expressions figées mais qui pourra éventuellement réunir plusieurs phrases pour ainsi créer un texte.
3. Voir Baroni *et al.* (2008). Voir en bibliographie les liens aux deux corpus qui sont gracieusement consultables en ligne.
4. Pour plus de détails, voir Baroni *et al.* (2008).
5. Sur la base des concordances du mot *proverbe/s* et du mot *proverbio/i*, on a remarqué que la plupart des textes du corpus frWaC ont été publiés en 2007, alors que la majorité des textes du corpus itWaC sont apparus en 2005. A ce propos, voir Lambertini (2016 : 115-119).
6. En linguistique des corpus, l'approche dite *corpus-driven*, et adoptée dans le cadre de la présente étude, est opposée à l'approche nommée *corpus-based*. Pour plus de détails sur ces deux approches, voir Tognini-Bonelli (2001 : 65-99).
7. Comme les auteurs des textes des corpus utilisés ne sont pas des spécialistes de proverbes, il est tout à fait possible de trouver d'autres phénomènes sentencieux ou phraséologiques qui sont considérés comme des proverbes. Toutefois, comme il se dégage de Lambertini (2016 : 175-178), si plusieurs membres de la communauté linguistique indiquent comme *proverbe* une phrase donnée, on a quasiment la certitude qu'il s'agit d'un proverbe qui remplit toutes les conditions nécessaires énumérées dans cette étude.
8. Par variante, nous entendons les proverbes qui ont le même sens parémiologique et le même sens compositionnel aussi, mais qui diffèrent par quelques variantes lexicales ou par l'ordre des mots.
9. Les fréquences que nous indique le logiciel de gestion de corpus sont plus élevées par rapport à celles qui sont indiquées dans cette étude. En effet, pour donner une valeur scientifique à cette donnée quantitative, nous n'avons pas pris en compte les répétitions des mêmes exemples.

Synergies Italie n° 14 / 2018



Comptes rendus





Roberto Dapavo

Université de Turin, Italie

r.dapavo@tiscali.it

David Cordina, Jérôme Rambert, Marc Oddou, *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*, Paris : CLE International, 2017, 142 p.

Publié dans la collection « Techniques et pratiques de classe », ce manuel se veut un outil de travail pour les enseignants de FLE et de langues vivantes de tous niveaux et pour les étudiants en formation.

Les auteurs possèdent tous une grande expérience d'enseignement dans les collèges, les lycées, les universités, les centres de langue du réseau des Alliances Françaises ainsi que dans le domaine de la formation professionnelle et de la direction de centres de formations.

Comme pour les autres titres de la collection, cet ouvrage est divisé en deux sections : la première de nature théorique (première et deuxième partie) alors que la deuxième offre des fiches pratiques pour l'application en classe ou en cours de langue (troisième partie).

La première partie, *Enseigner aujourd'hui avec le numérique*, est divisée en trois chapitres. Dans le premier, *L'évidence numérique*, on montre l'impact du numérique dans notre quotidien grâce au rapport *We are social* de 2016. L'accès généralisé au numérique et à Internet permet désormais aux apprenants d'accéder à des contenus authentiques en permanence. Posséder la culture numérique signifie savoir associer des capacités technologiques, des comportements responsables et des compétences intellectuelles. Les auteurs explicitent la notion de littérature numérique à l'aide d'un document de Michael Hoehsmann et Helen DeWaard publié par Habilo Médias en 2015 : « La littérature numérique n'est pas une catégorie technique qui décrit un niveau fonctionnel minimal de compétences technologiques, mais plutôt une vaste capacité de participer à une société qui utilise la technologie des communications numériques dans les milieux de travail, au gouvernement, en éducation, dans les domaines culturels, dans les espaces civiques, dans les foyers et dans les loisirs » (p. 12). Au niveau pédagogique, le but est d'accompagner les apprenants à une transition consciente : du rôle de consommateurs passifs, à celui de protagonistes qui créent des contenus numériques de manière critique et responsable. Depuis longtemps, plusieurs technologies ont fait leur apparition dans les cours de langue : les disques, la radio, la télévision, la cassette audio,

l'ordinateur, le CD-ROM jusqu'à arriver à Internet et au TNI (tableau numérique interactif). Aujourd'hui on parle de TICE (technologies de l'information et des communications pour l'enseignement) qui se basent sur l'utilisation du *web 2.0*. L'enseignement peut aussi se définir « hybride » si l'enseignant et/ou la structure mettent à disposition des apprenants un environnement numérique propice grâce à la toile (plateformes, réseaux sociaux, blogs, forums etc.) qui permet d'élargir et d'enrichir l'expérience pédagogique de la classe.

Le deuxième chapitre, *Rapport aux savoirs et rôles de l'enseignant*, énonce les courants essentiels à l'égard des sciences de l'éducation, du numérique et de la pédagogie des langues. Les auteurs en dégagent essentiellement trois, à savoir le constructivisme, le socio-constructivisme et le connectivisme. Selon le constructivisme (Piaget) l'individu apprend en marge du contexte social et l'apprentissage reste une activité individuelle. Le socio-constructivisme (Vygotsky) élargit ses champs d'actions en direction « ternaire » (interaction individu-tâche-alter) car il propose « une pédagogie de la médiation » (p. 17) qui donne son importance au contexte social et aux effets de l'interaction sociale et à la négociation entre les individus. Selon le connectivisme l'apprentissage actuel se nourrit de pratiques et de situations de terrain car « Apprentissage et situation de travail sont de moins en moins séparés. Dans certains cas comme celui des langues étrangères, ils sont confondus » (p. 18). Les compétences des enseignants de langue ne sont pas distinctes (pédagogie traditionnelle vs pédagogie du numérique). Le travail de l'enseignant consiste à proposer de nouvelles pratiques sur la base des anciennes ; l'expérience pédagogique devient alors « un atout et une force » (p. 18).

Le troisième chapitre, *Les bases de l'ingénierie numérique pour les langues*, se profile comme un support pour l'enseignant dans le processus d'intégration du numérique en classe ; un petit guide sous forme de réponses à quatre questions : *pourquoi ? Avec quoi ? Comment ? Quand ?*

Les auteurs présentent ensuite le modèle SAMR (substitution, augmentation, modification et redéfinition) élaboré par Ruben Puentedura en 2010, référence pour les enseignants qui désirent travailler et réfléchir à l'intégration des technologies en classe. Selon ce modèle, intégrer le numérique ne signifie pas utiliser la technologie à tout prix, mais plutôt engager l'apprenant dans son apprentissage.

Le quatrième chapitre, *Les avantages du numérique pour les apprenants de langues*, nous montre que la diversité des supports (Internet, tablette, smartphone etc.) a rendu l'apprentissage mobile et nomade. L'apprenant, grâce à la diffusion massive des technologies et à sa dotation personnelle, peut consulter ses outils et ses supports de cours à tout moment : si l'apprenant apporte ses instruments numériques en classe on parle de pratique BYOD (*bring your own device*), ou AVEP en français (apportez votre propre équipement). En tenant compte des indications

du CECRL et de la perspective actionnelle (cette dernière voit les apprenants comme des acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir), les auteurs proposent des scénarios et des pistes qui sollicitent l'agir social en situation d'apprentissage. Les projets et les scénarios proposés, permettent à la classe de s'ouvrir sur l'extérieur et de naviguer sur un Internet francophone avec la possibilité d'échanger avec d'autres apprenants de FLE ou de FLM. Le numérique favorise fortement les apprentissages informels de la langue ; il apporte un gain de motivation au groupe classe et améliore la collaboration « Par l'apprentissage social, les apprenants apprennent en marge du discours de l'enseignant en observant les pratiques d'écriture de leurs pairs » (p. 33).

La deuxième partie, *Savoir-faire numériques - 35 fiches*, offre au lecteur des pistes pratiques élaborées à partir de l'expérience d'enseignement à plusieurs niveaux des auteurs. Chaque fiche est organisée à partir de verbes d'action au niveau pédagogique : par ex. créer, didactiser, annoter, intégrer, réaliser, enregistrer, organiser, etc. Elles couvrent les thèmes et les savoir-faire du métier d'enseignant par rapport à la classe. La structure de la fiche prévoit l'indication du matériel, l'intérêt pédagogique, le résumé descriptif de l'outil et des remarques finales.

La troisième et dernière partie, *Projets numériques pour les apprenants - 15 fiches*, offre des fiches destinées aux apprenants de différents contextes et niveaux académiques avec l'objectif de faire réaliser des tâches, en situation de production authentique, avec un résultat mis à disposition des autres apprenants francophones de la toile. Les compétences prioritairement sollicitées sont les activités langagières, les interactions et la production écrite. Pour l'évaluation de ces activités, qui se terminent avec une publication en ligne, l'enseignant doit prendre en considération les stratégies d'apprentissage, l'autonomie des apprenants, la collaboration entre pairs, etc.

Chaque fiche suit un même schéma avec le titre, un bref résumé du projet, les références aux fiches théoriques, les destinataires, le niveau du CECRL, les objectifs d'apprentissage, les compétences, la durée, le déroulement des étapes, les modalités de travail et les consignes. Parmi les thèmes proposés, nous citons, à titre d'exemple : *visiter ma ville ; organiser un week-end en France ; critiquer un film ; créer un jeu géocaché ; rédiger une carte postale 2.0 ; présenter son parcours professionnel ; créer son cv vidéo ; réaliser un guide touristique 2.0 ; découvrir d'autres cultures.*

Le texte se termine avec un *Index par outils et catégories* relativement à la partie pratique des fiches.



Giusy Tardanico

Université de Turin, Italie

g.tardanico@tiscali.it

Anne Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris : Didier, 2015, 338 p.

Depuis la parution en 2001 du *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL), peu d'ouvrages d'envergure ont été consacrés à l'enseignement de la littérature. Pourtant, les lignes de force du CECRL, telles que l'importance accordée aux dimensions pragmatiques de la communication, l'adoption d'une perspective actionnelle, ainsi que la promotion d'approches plurielles axées sur l'éducation interculturelle et sur le plurilinguisme, peuvent contribuer à transformer les pratiques d'enseignement de la littérature en français langue étrangère (FLE).

Cet ouvrage collectif, composé de 7 chapitres, est conçu de manière à donner des clés de compréhension de ce que représente la littérature en FLE. À travers l'analyse de propositions pédagogiques variées et d'exemples situés et contextualisés, l'objectif de cet ouvrage « est de donner aux enseignants, futurs enseignants, formateurs, acteurs de la coopération linguistique et culturelle ou auteurs de manuels, la matière et les outils de réflexion et de conception pour faire de la littérature le levier d'une approche renouvelée de la langue, afin de développer des compétences à la fois communicatives et interprétatives en associant l'apprentissage langagier avec la sensibilité, l'imaginaire et la pensée » (p. 11-12).

Les chapitres 1 et 2, rédigés par Anne Godard, présentent un cadrage général de la place de la littérature dans la didactique du français. L'exkursus historique du premier chapitre permet, d'une part, de mettre en évidence les nombreuses continuités entre les enseignements de langue maternelle et étrangère. D'autre part, trois grands axes de renouvellement du traitement de la littérature en classe de langue apparaissent dans la réflexion didactique des trente dernières années tournée vers les compétences lectorales, la créativité langagière ainsi que l'expérience de l'altérité.

Rattaché à ces trois domaines qui ont permis la réévaluation du rôle de la littérature en FLE, le chapitre 2 analyse les enjeux formatifs de la culture littéraire et insiste également sur la littérature en tant qu'outil de médiation et d'éducation

à la pluralité culturelle et linguistique. Il s'agit en effet d'élargir la notion même de patrimoine commun et de sortir de la conception nationale de la littérature, en insérant la littérature française dans l'ensemble de la littérature francophone.

La dimension interprétative est ici présentée comme une caractéristique cardinale de la compétence littéraire, puisque « la compréhension même passe par l'interprétation, qui met en œuvre des systèmes de pensée et des représentations culturelles » (p. 88). Cette dimension apparaît donc comme un enjeu important pour le FLE dans la mesure où le communicatif et le culturel ne sont plus en opposition, mais constituent une synergie qui est tout à la fois un objectif et un levier des enseignements de langue.

Le chapitre 3, rédigé par Anne-Marie Havard, avec une contribution de Mathieu Weeger, propose un panorama des pratiques institutionnelles à l'étranger dans les trois espaces de diffusion du français où la littérature joue un rôle notable : les lieux de défense et de promotion de la langue et la littérature française à l'étranger (Institut français et Alliances françaises), les départements universitaires et les filières bilingues du secondaire.

En référence à ces trois lieux, le propos est de faire le point sur la place de la littérature française et francophone dans l'enseignement dispensé, afin de dégager, depuis ce regard décentré, des pistes pédagogiques possibles, issues de pratiques ou d'évolutions récentes.

Ensuite, le chapitre 4, rédigé par Donatienne Woerly, repère et évalue les principes qui orientent l'approche didactique de la littérature dans l'enseignement du FLE, principalement dans les discours institutionnels, et le matériel pédagogique paru depuis le CECRL. Ses analyses permettent de dévoiler les conceptions du littéraire qui dominent et les pratiques d'accompagnement que les textes suscitent. Elles mettent en évidence la complexité de l'approche littéraire, constamment tiraillée entre des orientations parfois opposées.

Plutôt que de répondre uniquement à la question « Quelle œuvre pour quel niveau ? », il faut mettre en place le principe d'une progression qui permette à l'apprenant d'accéder peu à peu, dans la durée, aux différentes strates du texte littéraire. Ainsi, des éléments d'une progression systématique sur lesquels pourraient s'appuyer les enseignants sont proposés, afin de faire en sorte que la littérature soit présente à tous les niveaux.

Le chapitre 5, rédigé par Auréliane Baptiste, avec des contributions de Donatienne Woerly et d'Olivier Lumbroso, se propose de préciser le rapport entre la littérature et les objectifs d'apprentissage linguistiques et discursifs. L'articulation

entre langue et littérature est mise en évidence, à partir de l'analyse comparée de situations d'écriture créative en français langue maternelle (FLM) et en FLE, puis de deux ateliers d'écriture en FLE animés par des écrivains. En ménageant une place à l'écriture créative, on met ainsi l'apprenant en situation de percevoir de manière directe, sous la forme de problèmes à résoudre, cette variation inscrite dans la langue que l'enseignement communicatif aurait plutôt tendance à aplanir.

Sont ensuite présentés les principes d'une progression dans l'enseignement de la langue qui s'appuie sur la richesse linguistique et discursive qu'offre la littérature. En effet, « pour pouvoir communiquer de façon de plus en plus adéquate et de plus en plus fine, il est nécessaire de maîtriser différents types de variations, ce que le texte met opportunément en scène » (p. 209).

Le chapitre 6, rédigé par Ève-Marie Rollinat-Levasseur, avec une contribution de Véronique Kuhn, place l'approche de la littérature dans le champ de l'expérience, de l'expérimentation et de la médiation. Dans ce chapitre sont développés les usages que l'enseignement-apprentissage du FLE peut faire de l'interprétation d'une œuvre littéraire et ce qu'ils impliquent du point de vue didactique. Le mot « interprétation » est ici considéré dans tous ses états - incarnation, adaptation, traduction, ou transposition - et est considéré comme une performance, étant donné qu'on peut développer des compétences communicatives à travers un travail vocal, dramatique et théâtral en cours de langue. Les activités pédagogiques évoquées cherchent à renforcer l'éveil de l'imaginaire, ainsi que la créativité qui y est associée.

Dans le dernier chapitre, rédigé par Anne Godard avec une contribution de Myriam Suchet, l'éducation à la diversité linguistique qui donne accès à une représentation de « français pluralisé » est mise en avant au moment « où la relation langue/culture n'est plus celle d'une adéquation totale formant une unité homogène, fixe et normative » (p. 266). En se fondant sur différents corpus francophones et « à travers la manière dont les écrivains plurilingues témoignent de leur expérience et font jouer, à l'intérieur même de leur écriture, la pluralité des identités linguistiques » (p. 270), ce chapitre propose une exploration, à travers la littérature, des relations complexes que langue, culture et écriture entretiennent.

Tout en conservant une perspective commune aux didactiques de français langue maternelle, seconde ou étrangère, le développement d'une attitude réflexive sur la diversité linguistique ainsi que d'une posture critique face aux fausses évidences de l'unité langue/culture est visé.

En conclusion, la définition même de la littérature, n'étant plus circonscrite à l'espace clos d'œuvres publiées et sacralisées, s'en trouve élargie à plusieurs

niveaux. Elle s'ouvre en effet à des pratiques sociales, vivantes et créatives, par le biais de l'écriture, de la lecture partagée ou de l'interprétation théâtrale. En même temps, le corpus littéraire s'élargit à toutes les écritures contemporaines, françaises, francophones et plurilingues. « Et c'est parce qu'elle n'est pas figée que la littérature nous forme et nous transforme, sur le plan langagier, culturel et personnel, et qu'elle permet de développer le goût de la langue, en révélant sa diversité » (p. 304).

Synergies Italie n° 14 / 2018



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques •

Roberto Dapavo a obtenu une maîtrise en Langues et Littératures étrangères à l'Université de Turin et un doctorat de recherche en « *Francesistica* » à l'Université de Milan. Il est actuellement enseignant titulaire à la *Scuola Secondaria di Primo grado*. Il enseigne en outre la langue française à l'Université de Turin et à l'Université du Piémont Oriental. Il a été chargé de cours de didactique de la langue française et didactique de la littérature française aux cours PAS et TFA (Université de la Vallée d'Aoste et Université de Turin). Ses axes de recherche sont la lexicologie, la didactique du FLE et la littérature du XVIII^e siècle.

Docteur en Linguistique, **Patricia Kottelat** est enseignant-chercheur à l'Université de Turin. Spécialiste de Didactique du FLE, de pédagogie interculturelle et de formation de formateurs en méthodologie CLIL, ses axes de recherche, outre la didactique, se développent selon l'analyse du discours, en particulier dans les domaines lexicographique, historiographique et institutionnel.

• Auteurs des articles •

Mathilde Anquetil enseigne depuis 2009-2010 à l'Université de Macerata (Italie) au Département de Sciences Politiques, Communication et Relations Internationales. Spécialiste en didactique du français langue étrangère, ses champs de recherche sont : l'éducation pluri-lingue et interculturelle, la politique linguistique, l'analyse du discours politique, l'analyse des interactions didactiques, l'intercompréhension entre langues romanes, la francophonie. Elle a enseigné la didactique du FLE pour la formation des enseignants en TFA à Macerata en 2013. La liste de ses publications est disponible sur : <http://docenti.unimc.it/mathilde.anquetil>

Maria Francesca Bonadonna est enseignant-chercheur en Langue et Traduction Françaises à l'Université de Vérone. Elle s'intéresse à la terminologie diachronique et appliquée dans les domaines de la mode et des énergies renouvelables, à la lexicographie spécialisée et à la didactique du français L2.

Annalisa Buonocore est enseignante titulaire dans un lycée et chargée de cours à l'Université de la Vallée d'Aoste. Après son diplôme en Langues et littératures étrangères à l'Université Federico II de Naples et un master Sciences du langage à l'Université de Toulouse, elle

a soutenu sa thèse de Doctorat en sociolinguistique à l'Université Ruprecht-Karls, Heidelberg. En 2003, elle a publié *Dialettali e neodialettali in inglese* (Rome : Cofine) et, en 2007, *Varietà dialettali microareali della Costiera Amalfitana* (Francfort : Peter Lang).

Giovanni Favata a une maîtrise en Langues et littératures étrangères et une autre en Littératures comparées. Il a également l'habilitation à l'enseignement de la langue française et est expert en didactique des langues étrangères et secondes. Il enseigne à l'Institut de l'Enseignement supérieur (*Istituto d'Istruzione Superiore*) et, depuis plus de dix ans, il enseigne la langue française et l'italien L2 à l'Université de Turin. Il est spécialisé dans la formation des enseignants de l'enseignement secondaire et d'enseignement à distance (plateforme Moodle).

Fabien Gibault est doctorant en Sciences de la formation auprès de l'Université de Tours (France) en cotutelle avec l'Université de Turin (Italie). Il a enseigné le français à l'Université de Catane, à l'Institut des Technologies à Nanchang en Chine et à l'Université de Turin.

Vincenzo Lambertini est professeur contractuel et chercheur postdoctoral au Département d'Interprétation et de Traduction de l'Université de Bologne - Forlì. Parmi ses publications, nous citons les articles suivants : « Top-down paremiology versus bottom-up paremiology: new approaches to the study of proverbs » (2017) ; « Approche *corpus-driven* à l'étude du proverbe italien et français » (sous presse) ; « Paremiología basada en corpus WaCky: enfoque (intra- e inter-) lingüístico y conceptual ».

Projet pour le n° 15 / 2016



Les relations culturelles franco-italiennes : regards conflictuels **Numéro coordonné par Antonella AmatuZZi, Université de Turin**

Au fil des siècles la France et l'Italie ont entretenu des relations culturelles étroites et privilégiées, fondées sur des valeurs communes partagées.

Néanmoins, des phases d'estime et de compréhension réciproques ont alterné avec des moments plus tendus, dominés par la rivalité, le mépris, la concurrence. Souvent, notamment en concomitance avec des contextes socio-politiques conflictuels, les occasions de rencontre et de partage se sont transformées en hostilités, divergences de vues, mésententes, rendez-vous manqués (Bertrand *et alii*, 2016 ; Garelli, 1999).

La complexité de la réalité politique actuelle, qui rend la teneur des rapports franco-italiens particulièrement délicate, nous invite à cristalliser notre attention sur des situations et des cas de contraste, de lutte, d'affrontement qui ont traversé l'histoire profonde des liens culturels et humains entre France et Italie.

Les contributions pourront porter sur :

- la production littéraire et artistique, pour examiner des cas d'auteurs et d'ouvrages qui témoignent du rapport difficile entre France et Italie à certaines époques, lorsque des tensions d'ordre politique se projettent négativement sur les expressions culturelles (Balsamo, 1992 ; Melani, 2011 ; Bianchi, R., Dogliani, P., Zanfi, C., 2018) : modèles esthétiques répandus et appréciés dans un pays mais rejetés ou contestés de l'autre côté des Alpes ; œuvres ou auteurs peu ou mal reconnus ; querelles et débats littéraires où des divergences et des antagonismes se sont manifestés
- des documents appartenant à des genres textuels variés (correspondances, articles de journaux...) décrivant la rivalité et l'opposition entre France et Italie ainsi que les modalités à travers lesquelles l'idée de conflit s'exprime au plan linguistique, que ce soit au niveau du lexique, de la syntaxe ou du style (Charbonnel, Kleiber, 1999 ; Charaudeau, 2005; Fasciolo, M., Rossi, M., 2016; Amossy, Herschberg-Pierrot, 2016) : lexique employé pour faire place aux sentiments d'agressivité et de violence ; stéréotypes ; expressions métaphoriques qui se réfèrent entre autres à la guerre et au monde militaire ou à la rupture, ou bien, au contraire, stratégies pragmatiques (par exemple, de modulation) qui visent à la médiation et à la résolution des contrastes.

- des cas où les deux états ont déployé les « armes » de la diplomatie culturelle pour empêcher ou endiguer les conflits, afin d'évaluer le rôle que cette « puissance douce » (*soft power*) a pu jouer à côté des relations diplomatiques officielles, formelles, « dures » (Roche, F., 2001 ; Tobelem, 2007 ; Billion, D., Martel. F., 2013): politiques culturelles mises en place ; exemples de produits culturels instrumentalisés et utilisés, d'une part comme éléments d'endoctrinement et de propagande au service d'un gouvernement ou, d'autre part, comme formes de résistance au pouvoir politique, en tant que catalyseurs de l'identité nationale.

La réflexion pourra être bidirectionnelle (France vs. Italie ou inversement), sans exclure de prendre en compte d'autres pays pour permettre, dans une optique comparative, une compréhension plus vaste et dynamique de la complexité des conflits culturels franco-italiens.

Quelques références bibliographiques

- Amossy, R., Herschberg-Pierrot, A. 2016. *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*. Paris : Armand Colin.
- Balsamo, J. 1992. *Les rencontres des Muses. Italianisme et anti-italianisme dans les Lettres françaises de la fin du XVI^e siècle*. Genève : Slatkine.
- Bertran, G., Frétygné, J.-Y., Giaccone, A. 2016. *La France et l'Italie. Histoire de deux nations sœurs de 1660 à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Bianchi, R., Dogliani, P., Zanfi, C. (éds.). 2018. *Le relazioni culturali e intellettuali tra Italia e Francia dalla Grande Guerra al Fascismo. Storicamente*, n° 14.
- Billion, D., Martel. F. (éds.) 2013. « Diplomatie d'influence ». *Revue internationale et stratégique*, n° 89.
- Charbonnel, N., Kleiber, G. (éds). 1999. *La Métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris : PUF.
- Charaudeau, P. 2005. *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris : Vibert.
- Fasciolo, M., Rossi, M. (éds.) 2016. « Métaphore et métaphores ». *Langue française*, n° 189.
- Garelli, F. 1999. *Histoire des relations franco-italiennes*. Paris : Rive Droite.
- Melani, I. 2011. « *Di qua* » e « *Di là dai* » monti. *Sguardi italiani sulla Francia e sui Francesi tra XV e XVI secolo*, Florence: Firenze University Press.
- Roche, F. (éd.) 2001. *La Culture dans les relations internationales*. « Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée », tome 114, n° 1.
- Tobelem, J.-M. 2007. *L'Arme de la culture. Les stratégies de la diplomatie culturelle non gouvernementale*. Paris : L'Harmattan.

Un appel à contributions a été lancé en septembre 2018.

Envoi des articles : avant le 01 juin 2019.

Contact : synergies.italie@gmail.com

Consignes aux auteurs

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

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en italien puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 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 éditée sur gerflint.fr, seule la « version pdf-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale.



Synergies Italie, n° 14 /2018

Revue du GERFLINT

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

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

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies 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 : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeaupein (France)

Synergies Italie, n° 14 / 2018

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

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n°w ZSN67E3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2018 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 se propose d'offrir quelques éléments de réflexion sur l'état actuel du français langue étrangère en Italie, au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. Cet état des lieux sera articulé entre théorie et pratique : dans le premier volet, intitulé *Réflexions métadidactiques*, les auteurs questionnent tour à tour le cœur du système éducatif à savoir la formation des enseignants et l'apprentissage des notions métalexicales pour une potentialisation des compétences lexicales. Le second volet, intitulé *Pratiques pédagogiques*, illustre la diversité des lieux et des procédures des pratiques du français langue étrangère : de l'interculturalité à l'usage des TICE pour une optimisation de l'enseignement/apprentissage, en passant par des suggestions de récupération de la diachronie pour illustrer la langue/culture.