

Revue électronique d'Études Françaises

Carnets

Association Portugaise d'Études Françaises (APEF)

ISSN: 1646-7698
Série et n.º: IIe série, n.º 8
Mois et année: nov 2016

#8

Du Français en cause aux causes du français

Ana Clara Santos

Catherine Simonot

Maria de Jesus Cabral

IIe série, n° 8, novembre 2016
Titre : *Du Français en cause aux causes du français*

Comité de Direction

Directrice:
Maria de Jesus Cabral (Présidente de l'APEF)

Codirecteurs:
Ana Clara Santos (Vice-Présidente de l'APEF)
José Domingues de Almeida (Vice-Président de l'APEF)
Dominique Faria (Vice-Présidente de l'APEF)

Sous-directeurs:
Ana Isabel Moniz (Secrétaire de l'APEF)
Ana Maria Alves (Secrétaire-adjointe de l'APEF)
João da Costa Domingues (Trésorier de l'APEF)

Comité éditorial

Ana Clara Santos (Univ. de l'Algarve)
Ana Isabel Moniz (Univ. de Madère)
Ana Maria Alves (ESSE /Institut Polytechnique de Bragança)
Ana Paiva Morais (Univ. Nova de Lisbonne)
Cristina Álvares (Univ. du Minho)
Dominique Faria (Univ. des Açores)
Fernando Gomes (Univ. d'Évora)
Isabelle Tulekian Lopes (ISCAP-Institut Polytechnique de Porto)
João da Costa Domingues (Univ. de Coimbra)
José Domingues de Almeida (Univ. de Porto)
Kelly Basílio (Univ. de Lisbonne)
Leonor Coelho (Univ. de Madère)
Luís Carlos Pimenta Gonçalves (Univ. Aberta)
Margarida Reffóios (Univ. d'Évora)
Maria de Fátima Outeirinho (Univ. de Porto)
Maria de Jesus Cabral (Univ. de Lisboa)
Maria do Rosário Girão (Univ. du Minho)
Maria Eugénia Pereira (Univ. d'Aveiro)
Maria Natália Pinheiro Amarante (Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro)
Marta Teixeira Anacleto (Univ. de Coimbra)
Paula Mendes Coelho (Univ. Aberta)
Teresa Almeida (Univ. Nova de Lisbonne)

Comité scientifique

Alfonso Saura (Univ. de Murcia, Espagne)
Alicia Piquer Devaux (Univ. de Barcelone, Espagne)
Alicia Yllera (Univ. Nationale d'Education à Distance, Espagne)
Ana Paiva Morais (Univ. Nova de Lisbonne, Portugal)
Ana Paula Coutinho (Univ. de Porto, Portugal)
Bruno Blanckeman (Univ. Sorbonne Nouvelle - Paris III, France)
Catherine Dumas (Univ. Sorbonne Nouvelle- Paris III, France)
Charmaine Anne Lee (Univ. de Salerne, Italie)
Clara Ferrão (Institut Polytechnique de Santarém, Portugal)

Christine Zurbach (Univ. d'Évora, Portugal)
Cristina Robalo Cordeiro (Univ. de Coimbra, Portugal)
Daniel-Henri Pageaux (Univ. Sorbonne Nouvelle-Paris III, France)
Daniel Maggetti (Univ. de Lausanne, Suisse)
Diana Lefter (Université de Pitești, Roumanie)
Encarnación Medina Arjona (Univ. de Jaén, Espagne)
Eric Fougère (CRLV, Univ. Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, France)
Florica Hrubaru (Univ. Ovidius, Constanta, Roumanie)
Francisco Lafarga (Univ. de Barcelone, Espagne)
Franc Schuerewegen (univ. d'Anvers, Belgique)
François Provenzano (Univ. de Liège, Belgique)
Georges Forestier (Univ. Paris-Sorbonne, Paris IV, France)
Gérard Danou (Univ. Paris Diderot, Paris VII, France)
Helena Buescu (Univ. de Lisbonne, Portugal)
Ignacio Ramos Gay (Univ. de Valence, Espagne)
Jacques Isolery (U. de Corse)
Jean-Louis Chiss (Univ. Sorbonne Nouvelle-Paris III, France)
Jean-Michel Adam (Univ. de Lausanne, Suisse)
JeanYves Guérin (Univ. Sorbonne Nouvelle-Paris III, France)
José Oliver Frade (Univ. de la Lagune, Canaries)
Kelly Basílio (Univ. de Lisbonne, Portugal)
Lucie Lequin (Univ. Concordia, Montréal, Canada)
Manuel Bruña Cuevas (Univ. de Séville, Espagne)
Marc Fumaroli (Collège de France, Académie Française, France)
Marc Quaghebeur (Archives et Musée de la Littérature, Bruxelles, Belgique)
Maria Alzira Seixo (Univ. de Lisbonne, Portugal)
Maria de Lourdes Cândio Martins (Univ. de Lisbonne, Portugal)
Maria Eduarda Keating (Univ. du Minho, Portugal)
Maria João Brilhante (Univ. de Lisbonne, Portugal)
Maria Paula Mendes Coelho (Univ. Aberta, Portugal)
Marta Teixeira Anacleto (Univ. de Coimbra, Portugal)
Martial Poirson (Univ. Stendhal-Grenoble 3, France)
Michel Delon (Univ. Paris-Sorbonne, Paris IV, France)
Ofélia Paiva Monteiro (Univ. de Coimbra, Portugal)
Pascal Durand (Univ. de Liège, Belgique)
Paul Aron (Univ. Libre de Bruxelles, Belgique)
Simon Gaunt (Univ. de Londres, Royaume-Uni)
Véronique Le Ru (Univ. de Reims, France)
Vincent Jouve (Univ. de Reims, France)
Wladimir Kryszynski (Univ. de Montréal, Canada)

Design de la couverture:

Rui Rica

Edition:

Ana Clara Santos, Catherine Simonot, Maria de Jesus Cabral

Mise en page:

João Leite

Adresse web: <http://ler.lettras.up.pt/apef/carnets>

Adresse e-mail : carnetsapef@gmail.com

©2016 APEF- Association Portugaise d'Études Françaises

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	6
 I. Politiques linguistiques des langues et promotion du français	
 Jean-Pierre CUQ	
Une politique linguistique ascendante : les professeurs de français acteurs de leur propre formation continue	10
 Raymond RENARD	
Valorisation du français face à la mutation du paradigme linguistique	24
 J-L. CHISS	
Complexité, contextualisation, historicité : questions pour la didactique du français langue étrangère et des langues	38
 Cristina ROBALO CORDEIRO	
Penser en français	44
 Maria Filomena CAPUCHO	
Les politiques linguistiques européennes – un plus pour le Français ?	53
 Yves MONTENAY	
Approches politiques de la situation du français dans le monde	70
 II. État des lieux lié à la présence du FLE dans les différents niveaux d'enseignement	
 Lamia BOUKHANNOUCHE	
La langue française à l'université algérienne : changement de statut et impact	76
 Toufik MAJDI	
Images associées à l'usage du français en milieu professionnel marocain : le cas des PME	93

Eulália ALEXANDRE

Système éducatif portugais. Enseignement du Français au Portugal 114

José Domingues de ALMEIDA

Le français au Portugal : de la langue si peu 'étrangère' à la difficile normalisation :
considérations et perspectives 123

Joaquim GUERRA

Réflexions autour des instructions officielles pour l'enseignement du Français au
Portugal : l'état des lieux 131

Maria Conceição VARELA

Réalité mondiale et réalité du terrain : les avatars de l'enseignement du Français Langue
Étrangère en contexte universitaire portugais 140

Catherine PASQUIER, Idília dos SANTOS

Le français professionnel dans la diffusion du français au Portugal : le cas de l'École
Supérieure de Gestion, Hôtellerie et Tourisme de l'Université de l'Algarve 148

Nathalie BOIGET

L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL. Ses traces dans les
critères d'évaluation du DELF et dans les manuels de FLE en enseignement secondaire
en Andalousie 163

Valérie DAVID-McGONNELL

Le français en République d'Irlande. Ébauches d'état des lieux 178

**III. Actions institutionnelles et stratégies didactiques innovatrices
pour la promotion du FLE : programmes et formations du FLE au
Portugal**

Clara FERRÃO TAVARES

Assises d'un programme multimodal (et) actionnel de formation d'enseignants
de FLE 192

Serge MARTIN

Je n'enseigne point, je raconte. La voix, la relation : réflexions théoriques et didactiques.

Avec Dany Laferrière et Gérard Noiret 207

Henri BESSE

Pour un enseignement / apprentissage contextualisé de la « grammaire » du Français

Langue Étrangère 226

Gérard VIGNER

L'exercice. Un outil de formation méconnu 253

INTRODUCTION

La situation et le statut de la langue française dans l'enseignement et dans la communication en général (présence dans les médias, outil en langue de spécialité, ou *médium* culturel et symbolique), - aussi bien au Portugal que dans la plupart des pays à contexte comparable -, connaissent une mutation discrète, mais sensible, qui prélude sans doute à une redéfinition de la donne géolinguistique dans le cadre de la mondialisation, où cette langue n'aurait pas seulement assuré sa place, mais pourrait même jouer un rôle majeur. Son rayonnement, assuré jadis en Europe par le prestige de la circulation des productions culturelles et symboliques venues de la Ville Lumière, serait-il à nouveau à l'ordre du jour ?

Les *IIèmes Assises du Français au Portugal* (Université d'Algarve, 2014) ont dressé une mise en évidence d'un nouvel état des lieux et des attentes au niveau de la formation en Français Langue Étrangère. En récupérant quelques-unes de ses interventions auxquelles se sont ajoutées celles réalisées dans le cadre de la formation de professeurs promues par l'APEF en 2016, ce numéro de *Carnets, revue électronique d'études françaises* inaugure dans la revue une réflexion sur l'approche linguistique et didactique du FLE en contexte national et international. Aussi s'est-il avéré pertinent d'articuler les études sur trois axes de l'approche de la présence du français afin de dégager les enjeux, les stratégies et les usages de l'enseignement/apprentissage de cette langue internationale, voire à certains égards « globale » à l'heure actuelle.

Situé au Portugal sous le signe de la résistance face à l'hégémonie de l'anglais et à la montée de l'espagnol il y a tout juste une décennie, l'enseignement-apprentissage du français jouit à l'heure actuelle d'un phénomène de rebondissement riche d'enjeux pour la recherche et l'enseignement. Les « acteurs », qu'ils soient théoriciens ou qu'ils œuvrent sur le terrain nous proposent ici de nouvelles stratégies et de nouvelles approches pédagogiques face à l'évolution actuelle de la pensée didactique et à la présence de nouveaux publics, se devant de tenir compte de l'univers interculturel, globalisé et informatisé dans lequel nous nous trouvons.

Le statut et la vitalité du Français Langue Étrangère ne peuvent qu'être fonction d'une politique linguistique efficace alliée à d'autres mesures de dissémination de l'utilité, de la spécificité et des atouts de cette langue dans le contexte actuel en Europe et dans le monde. Autour de ce premier axe, intitulé « **Politiques linguistiques des langues et promotion du français** », Jean-Pierre Cuq présente l'actualité de la question des politiques linguistiques dans le cadre de la formation continue, illustrée par

le « livre blanc », projet récent de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF). Raymond Renard attire notre attention sur l'intérêt qu'il y a à reconsidérer la notion de « culture française » au vu de l'enjeu majeur d'un « vivre ensemble » appelant le dialogue interculturel et l'intercompréhension. Jean-Louis Chiss réfléchit aux notions de « contexte » et de « contextualisation » centrales dans ses travaux et dans son approche pour une éducation plurilingue et pluriculturelle, fondée sur l'historicité. Cristina Robalo Cordeiro propose de revenir au rapport entre langue et pensée à partir du précepte fondamental et sans doute incontournable de Sujet parlant, éclairé par philosophes et écrivains. Maria Filomena Capucho nous rappelle les implications des politiques linguistiques européennes sur « le plurilinguisme des citoyens et le multilinguisme des états » et valorise le rôle des approches plurielles pour la revalorisation et le nouvel élan de la langue française au sein de la famille des langues romanes et de la diversité linguistique et culturelle. Yves Montenay se penche, d'un point de vue économique et géolinguistique, sur la situation de l'Afrique francophone montrant tout le potentiel dans et à partir du continent africain pour l'avenir du français comme langue de masse à l'échelle mondiale.

Le deuxième axe « **État des lieux lié à la présence du FLE dans les différents niveaux d'enseignement** » se centre sur la prise en compte de la dimension institutionnelle et des enjeux au niveau de l'implémentation de résolutions ministérielles ou autres susceptibles de marquer un tournant dans la pratique de l'enseignement des langues. Redécouvrir les modalités d'application des pratiques pédagogiques actuelles promues par les instances gouvernementales et institutionnelles va aussi de pair avec l'analyse de son implémentation sur le terrain dans plusieurs pays, en l'occurrence certains pays d'Afrique (l'Algérie et le Maroc) et d'Europe (le Portugal, l'Espagne et l'Irlande).

Lamia Boukhannouche passe en revue le statut du français en Algérie depuis les années 70 dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur pour proposer, ensuite, son expérience quant à la mise sur pied d'un programme du Français sur Objectifs Universitaires. Toufik Majdi s'interroge sur le statut actuel du français au Maroc d'après un regard analytique sur certaines pratiques linguistiques en usage en milieu professionnel dans le pays.

Eulália Alexandre, sous-directrice de la Direção Geral de Educação du Ministère de l'Education portugais, a bien voulu accepter de nous fournir les données officielles et tracer un tableau évolutif des tendances de l'enseignement/apprentissage des langues au niveau national. José Domingues de Almeida s'attache à tracer les contours parfois controversés liés au rayonnement et aux enjeux de l'enseignement-apprentissage de la langue française au Portugal à l'heure actuelle. Joaquim Guerra, en récupérant les

instructions officielles pour l'enseignement du Français soulève les problèmes posés par un diplôme ancien de quelques décennies et son applicabilité dans le système éducatif portugais où aucune révision réglementaire n'est prévue. Maria Conceição Varela examine la présence et les mutations de l'enseignement du Français Langue étrangère dans le contexte universitaire portugais marqué par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues et le dispositif de Bologne et conclut sur la nécessité de plans concertés dans le domaine de la recherche appliquée aux langues étrangères. Catherine Pasquier et Idília dos Santos décrivent l'importance du français professionnel à partir de leur expérience et d'un cas de démarche de type FOS dans une licence en Gestion hôtelière à l'université de l'Algarve.

Nathalie Marie Boiget part de l'analyse de l'évolution de la didactique des langues après le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) pour dresser un tableau, à partir de l'usage de certains manuels de FLE, de la situation du français dans l'enseignement secondaire en Andalousie et l'impact, dans la région, de l'approche actionnelle du CECRL. Valérie David-Mcgonnell, quant à elle, bien que soulignant la place importante de la langue française en Irlande, se questionne sur les défis pour défendre la cause du français dans le pays

Le contexte nouveau décrit pour le Portugal appelle d'emblée la prise en compte et le recours à des innovations pédagogiques pour le FLE auxquelles on doit non seulement la manipulation des savoirs et des outils de l'enseignement-apprentissage des langues, mais aussi leur « dissémination », c'est-à-dire la formation et la mise à jour didactique des enseignants dans le sens de nouvelles pratiques pédagogiques. Les textes qui intègrent le dernier axe, « **Stratégies didactiques innovatrices pour la promotion du FLE : programmes et formations du FLE au Portugal** », mettent en œuvre l'action des spécialistes qui ont bien voulu accepter de collaborer avec l'APEF dans ce domaine en 2016.

En déclinant les définitions de la didactique des langues-cultures dans le cadre des programmes de formation pour les enseignants de langues, Clara Ferrão Tavares expose les dix principes qui sont à la base de son projet de formation conçu à la demande de l'APEF.

À la croisée de la poétique et de l'anthropologie, Serge Martin propose une approche didactique attentive à l'expérience et aux énonciations continuées des œuvres littéraires, rendue opératoire en contexte pédagogique par le biais du concept de racontage.

Les deux derniers textes de ce numéro rendent compte de deux ateliers réalisés par Henri Besse et Gérard Vigner lors d'une formation de professeurs de français organisée à l'université de l'Algarve au mois de juillet 2016. Henri Besse centre son

intervention sur la « culture grammaticale » du français, les acceptions de la règle grammaticale et les conceptions sur lesquelles reposent les différentes manières de faire apprendre ces mêmes règles. Gérard Vigner revient à l'exercice comme outil d'apprentissage de large tradition en grammaire des langues, mais envisagé ici dans le cadre de l'opération de lecture et des processus complexes qu'une telle activité convoque.

Ana Clara Santos
Maria de Jesus Cabral

**UNE POLITIQUE LINGUISTIQUE ASCENDANTE :
LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS ACTEURS
DE LEUR PROPRE FORMATION CONTINUE**

JEAN-PIERRE CUQ

Université Nice Sophia Antipolis

I3DL EA 6308

Président de la FIPF

Jean-Pierre.Cuq@unice.fr

Résumé : L'article fait d'abord un point rapide sur les raisons d'être plus ou moins optimiste sur l'avenir de la langue française. Elle s'attache surtout à donner un exemple de politique linguistique ascendante pour cette langue, c'est-à-dire une politique qui part des acteurs de base que sont les professeurs de français. On y développera quelques exemples de recherches et de formations initiées ces dernières années par la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF).

Mots-clés : Français, politique linguistique, formation des enseignants, francophonie, didactique.

Abstract: The paper is first a quick point about the reasons to be more or less optimistic about the future of the French language. It attaches primarily to give an example of bottom-up language policy for that language, i.e. a policy that share basic actors are french teachers. It will develop some examples of research and trainings initiated in recent years by the International Federation of Teachers of French (FIPF).

Keywords: French, language policy, training of teachers, didactic.

Introduction

L'esprit de cette intervention, me semble-t-il, est de dire ce que nous pouvons faire, ce que nous devons faire, pour assurer un avenir au français dans ce pays mais aussi, plus largement dans le monde moderne. En tant que président de la FIPF, il me semble que je devais éviter ici un énième discours général ou de simple exhortation, mais vous exposer quelques raisons concrètes que nous avons de nourrir des associations solides et de fédérer leurs efforts à un niveau international.

J'ai donc choisi de faire porter essentiellement mon intervention sur les axes 2 et 3 de l'appel à contribution, à savoir « politiques linguistiques du français » et « Actions institutionnelles et stratégies didactiques innovatrices pour la promotion du FLE ».

Je commencerai tout de même par quelques considérations générales sur deux ou trois raisons (parmi beaucoup) qu'il y a d'être optimiste mais aussi sur les raisons de nourrir des inquiétudes l'avenir de notre langue dans son environnement politique et économique actuel.

Mais je considère surtout que l'avenir du français est trop important pour qu'il soit seulement du seul ressort de la politique ou de l'économie. La réalité de la francophonie quotidienne et vivante ne dépend pas seulement des décisions prises dans les sphères dirigeantes. Nous, les francophones de base, si je puis dire, avons aussi à prendre en main notre propre avenir, chacun en ce qui nous concerne et dans le rayon où peut s'exercer efficacement notre action. J'illustrerai cela en donnant dans la deuxième partie de mon intervention, l'exemple de quelques actions (parmi d'autres) de la FIPF dans le domaine de la formation continue. Comme on parle de micro-économie, on peut sans doute appeler ces actions initiées à la base de la francophonie, de la « micro-politique linguistique »

1. Un environnement mondial contrasté pour le français

1.1. Des raisons d'être optimistes

Une démographie porteuse : le rapport de l'OIF. Je ne m'y arrêterai pas trop parce que Monsieur Amirshahi en a suffisamment parlé au cours de sa conférence de ce matin.

Rappelons tout de même qu'avec 273,8 millions de francophones recensés la langue française occupe le 5^{ème} rang au monde en termes de locuteurs après l'anglais,

l'espagnol, l'arabe et l'indi. Il y a une vingtaine d'années elle se situait plutôt vers le 10^{ème} rang, dépassée alors aussi par le russe, le bengali, le portugais, le malais-indonésien. C'est donc une langue qui connaît une grande vitalité démographique, y compris proportionnellement à d'autres. Malgré de grandes disparités, elle est encore présente sur les cinq continents et conserve pour le moment la deuxième place des langues les plus enseignées, après l'anglais.

Un peu paradoxalement, une autre raison d'être optimiste se situe dans le rapport particulier que les locuteurs de langue étrangère entretiennent avec le français. Dans une interview donnée à l'OIF en 2004 Jean-Marie Klinkenberg constatait que contrairement à l'anglais qui n'a plus vraiment de centre linguistique, qui a vu une de ses anciennes colonies prendre sur presque tous les plans le pas sur l'ancienne métropole britannique, et qui, se répandant en se diversifiant sur toute la planète n'est plus toujours perçu (bien à tort selon moi) comme porteur d'une culture spécifique mais d'une sorte de fond culturel mondialisé, le français a gardé un centre, la France. Bien entendu, cela implique que ce centre soit à la fois critiqué, souvent très fortement, pour toutes une série de raisons qu'il serait trop long de commenter ici, mais aussi qu'il suscite en même temps une attente à la fois culturelle et normative. Cela fait que le rapport que ceux qui l'apprennent entretiennent avec cette langue n'est jamais uniquement utilitariste et qu'il est le plus souvent affectif, quelquefois passionnel.

Parmi les passionnés, nul doute que les professeurs de français se situent au premier rang. La chance qui m'a été donnée de devenir pour quelques années le président de leur fédération m'a fourni mille anecdotes qui en témoignent et votre initiative ici même en est bien entendu un exemple éclatant. Je ne crains pas de l'affirmer, le militantisme des enseignants de français est pour cette langue un atout majeur et irremplaçable. Ceux qui ont en charge les politiques linguistiques des pays francophones seraient bien inspirés de ne pas l'oublier !

1.2. Des raisons d'être inquiets

Ces réalités positives indéniables ne correspondent pourtant pas à l'image que se plaisent à véhiculer certains concurrents linguistiques et culturels. Venant de leur part, on peut penser que c'est de bonne guerre, si on peut dire. Mais le pire handicap de notre langue est peut-être qu'il y a chez nous, comme l'a dit Jacques Attali dans le dernier numéro du *français dans le monde* (n° 396, novembre-décembre 2014) « un déficit de patriotisme linguistique » assez peu compréhensible.

Je partage son avis pour y voir la cause de la baisse d'influence indéniable du français dans les grandes instances internationales, dans le peu de goût qu'ont la plupart de nos grandes entreprises pour l'utiliser et donc le promouvoir, dans le quasi abandon de la publication scientifique fondamentale (mais fort heureusement pas de la diffusion scientifique).

Plus que tout peut-être c'est l'inadéquation du discours politique qui affiche généralement une volonté francophone de façade avec la réalité des comportements dans beaucoup de pays (y compris dans le nôtre) qui déroutent même les plus francophiles. De ce point de vue, la FIPF est un excellent observatoire et il est de mon devoir de président de « faire remonter », comme on dit, les inquiétudes des professeurs.

Je posais dans le billet du numéro de mars 2014 du *français dans le monde* (n° 393) la question de savoir si le rapport que le député français Monsieur Pouriah Amirshahi avait remis le mois précédent à l'Assemblée nationale française ne serait qu'un rapport de plus ou l'amorce d'un véritable renouveau.

Monsieur Pouriah Amirshahi a en effet remis le 12 février un rapport parlementaire intitulé « Pour une ambition francophone » à la ministre française de la francophonie alors en charge, Madame Yamina Benguigui. Bien que cela ne concerne a priori que la France et que la FIPF soit un organisme politiquement neutre, ce rapport vaut pourtant qu'on s'y arrête pour plusieurs raisons.

La première est que, en dehors de l'appui d'origine multilatérale de l'Organisation internationale de la Francophonie qui est devenue le premier soutien financier de la FIPF, la France reste, malgré les efforts constants des bureaux successifs de la FIPF, pratiquement le seul pays à apporter une aide financière directe à la Fédération, même si cette aide se réduit ces dernières années comme peau de chagrin. Il est donc naturel que la FIPF soit attentive aux préconisations de la représentation nationale dans le domaine qui la concerne.

La deuxième raison est justement que la FIPF a été auditionnée par la commission qui a rédigé le rapport et qu'elle y est mentionnée à plusieurs reprises. Il est donc important que nos adhérents puissent aller, s'ils le désirent, se rendre compte par eux-mêmes de la teneur des propos qui la concernent et surtout de l'analyse de l'environnement dans lequel le monde associatif tente tant bien que mal de jouer son rôle naturel. Voici donc l'adresse du lien où vous pouvez vous procurer ce rapport (<http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/il723.asp>).

Mais surtout, le texte du rapport donne largement écho à plusieurs éléments d'analyse qui sont les nôtres depuis longtemps. Dans une perspective globale, il fait en effet état de la nécessité pour tous les francophones, et surtout pour les Français, de

prendre conscience qu'ils disposent avec leur langue et leur culture, d'un atout de premier plan pour s'adapter non pas seulement au monde d'aujourd'hui, mais pour anticiper le monde en devenir. Non, comme la FIPF le clame depuis toujours, l'unilinguisme et la monoculture ne peuvent être la solution qu'imaginent certains meneurs d'opinion qui sont en réalité incapables de penser que la diversité est déjà le socle sur lequel se construit le 21^{ème} siècle. Sous peine de disparaître, la francophonie doit prendre conscience *maintenant* de sa force mais aussi de son intérêt non seulement pour elle-même, mais aussi pour continuer à apporter, à sa juste place, sa contribution au plurilinguisme et à l'ensemble des autres cultures.

Le rapport propose aussi une vision non hexagonale de la francophonie et suggère à plusieurs moments aux Etats et Gouvernements francophones de rapprocher leurs stratégies dans les domaines de la politique linguistique, mais aussi de l'éducation, de la science et même de l'économie. Il s'agit bien sûr de donner une nouvelle impulsion à ce qui existe déjà, et qui n'est pas rien, mais surtout de renforcer le sentiment d'appartenance à une collectivité qui n'est pas seulement une communauté d'intérêts, mais, pour nous, un véritable projet culturel et humain.

En aout de cette année, l'essayiste et économiste Jacques Attali, généralement très écouté de tous les hauts responsables français depuis des décennies, a remis au président de la République un autre rapport intitulé *la Francophonie et la francophilie, moteurs d'une croissance durable*. Dans la conclusion de ce rapport on peut lire le paragraphe suivant :

Appartenir pleinement à une union francophone et soutenir la diffusion de la langue française dans le monde est moteur de croissance durable et de création d'emplois pour la France et pour les autres pays francophones. Négliger cette dimension linguistique identitaire, c'est prendre le risque de sortir du jeu de l'économie mondiale, sur les terrains du numérique, de la recherche, des échanges, ou encore du tourisme. Le français a un gigantesque potentiel et une grande fragilité : il est urgent de prendre conscience de la dimension économique de cet atout linguistique dont la France dispose. Jacques Attali
<http://www.elysee.fr/assets/Uploads/Rapport-Jacques-Attali-la-francophonie-conomique.pdf>

Habilement, Jacques Attali essaie de parler le seul langage qui compte apparemment aujourd'hui : celui de l'économie. Las ! Il est fort à parier que cette voix s'ajoutera à toutes les autres qui clament la même prophétie dans le désert. Mais les palais sont peuplés de sourds... et entre leurs deux oreilles bouchées, il n'y a place

semble-t-il que pour une calculatrice sur laquelle seule fonctionne en ce moment la touche moins.

Depuis la remise du premier rapport, une nouvelle ministre de la Francophonie a été nommée en France, Madame Annick Girardin, et au sommet des chefs d'Etat la Francophonie à Dakar une nouvelle Secrétaire générale de l'OIF, Madame Mickaëlle Jean, a été élue. Celles-ci auront-elles la force politique nécessaire à faire enfin entendre aux Etats francophones, et au premier rang à la France, que les dépenses liées à la promotion du français ne sont pas, malgré les apparences, des dépenses de fonctionnement mais des dépenses d'investissement ? Qu'il n'y aura pas de véritable développement de la francophonie sans les professeurs de français ? L'avenir nous le dira. En attendant, aucune des 9 résolutions adoptées à Dakar ne porte explicitement sur la langue française proprement dite.

2. Un exemple de politique linguistique d'une OING : l'action de la FIPF pour la formation continue

En période d'économies budgétaires, on voit beaucoup de pays réduire au minimum, voire supprimer quand elle existait la formation continue des enseignants de langue.

C'est pourquoi, conformément à ses objectifs statutaires, la Fédération Internationale des Professeurs de Français a mis en œuvre depuis quelques années un certain nombre de programmes qui visent d'une part à la connaissance plus fine de la réalité de la classe de français et de son environnement et à la mise en place d'actions de formation de ses membres, tant du point de vue professionnel qu'associatif. Parmi ceux-ci, je voudrais en citer trois, qui présentent les ingrédients qui sont à la base de notre vie associative : la recherche de partenariat, le bénévolat, le lien entre la recherche et la formation.

2.1. Savoir pour agir : le projet livre blanc

La FIPF a conçu en partenariat avec l'Observatoire de la langue française de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) un vaste projet qui vise à croiser les données institutionnelles et celles venues directement de la base, c'est-à-dire des associations de professeurs de français, dans le but de proposer aux décideurs politiques une base de données évolutive sur la réalité et l'évolution de l'enseignement du français. Ces données seront consignées dans un « livre blanc » qui sera présenté et diffusé lors du prochain congrès mondial de la FIPF à Liège en juillet 2016.

2.1.1. Le projet livre blanc

Je reprends ici partiellement la présentation du projet que Fabienne Lallement et moi-même avons soumis à l'OIF et qui a été approuvé. Il s'agit in fine pour les associations d'être capable de développer plus activement une démarche par projets et de construire des plans d'action efficaces. La FIPF se propose évidemment de les inciter et de les accompagner dans cette démarche.

Il ne s'agit pas d'établir un plan global mais au contraire de tenter d'agir de façon décentralisée et donc d'aider à mieux définir les priorités d'action par zones et par objectifs. Chaque association, au sein d'une région avec l'aide de sa commission régionale, est donc invitée à élaborer une analyse de la situation de la langue française dans ses systèmes éducatif et universitaire en intégrant particulièrement les dispositifs de formation initiale et continue.

A partir de cette analyse, un plan d'action sera construit de manière spécifique pour mieux répondre aux besoins constatés : baisse ou augmentation des effectifs d'apprenants, volume horaire accordé à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française, continuité des apprentissages et articulation entre les différents cycles, offres et dispositifs diversifiés d'apprentissage du français (enseignement du français à l'école de base, enseignement à horaire renforcé, enseignement en français - une ou plusieurs disciplines non linguistiques enseignées en langue française, enseignement bilingue...).

Le livre blanc de l'enseignement du français est actuellement en cours d'élaboration. Et nous disposons déjà d'informations actualisées sur plusieurs zones : Europe centrale et Orientale, Europe de l'Ouest, Océan Indien, français langue maternelle. Le travail sur l'Asie-Pacifique, sur l'Amérique, sur l'Afrique est en cours. Voici les principales rubriques sur lesquelles porte l'enquête, parmi lesquelles figure bien entendu la question de la formation.

1. la situation de la langue française (nombre d'apprenants, nombre d'enseignants...) analyse quantitative et qualitative ;
2. les choix de politique linguistique et éducative ;
3. les dispositifs d'enseignement (horaires, programmes...) ;
4. les dispositifs de formation initiale et continue pour les enseignants de français ;
5. des témoignages sur les conditions générales d'enseignement de la langue française ;
6. les évolutions envisagées.

2.1.2. La partie du questionnaire qui concerne la formation des professeurs de français

Laissez-moi vous présenter plus précisément l'extrait du questionnaire qui porte sur les dispositifs de formation proposés à toutes les associations pour la préparation du livre blanc.

5.4. La formation des professeurs

5.5.1. De quelle formation initiale ont-ils bénéficié ?

5.5.5.1 Diplôme universitaire ?

5.5.5.2 Autre ?

5.5.2. Précisez aussi les procédures et les délais nécessaires pour une titularisation dans la fonction publique ?

5.5.3. Peuvent-ils bénéficier de formation continue ?

Oui Non

5.5.4. Votre association est-elle en mesure d'organiser des sessions de formation continue ?

Oui Non

5.5.5. Votre association désire-t-elle organiser des sessions de formation continue ?

Oui Non

5.5.6. Si oui, selon quelles modalités ?

5.5.7. Si votre association a déjà organisé des sessions de formation, pouvez-vous donner quelques exemples (thème, durée, nombre de participants...)?

5.5.8 Existe-t-il des écoles/instituts ou départements universitaires de formation des professeurs de français ou d'enseignants des écoles de base?

Oui Non

Si oui :

Désignation	Effectifs année 1	Année 2	Année 3	Année 4 et +

Plus qu'une simple recension de l'existant en matière de formation, il s'agit par ce questionnaire d'évaluer dans quelle mesure chaque association est déjà impliquée dans la formation continue, ou compte si possible s'y impliquer. L'ambition de la FIPF est donc d'aider chaque association à s'accompagner elle-même, c'est-à-dire à construire son propre plan d'action.

2.2. Agir par la professionnalisation des associations : le projet PEF

Le projet « livre blanc » est une préparation en amont des actions à venir pour accompagner les changements professionnels par la prise de conscience par les professeurs de français de leur environnement professionnel et des conditions dans lesquelles ils exercent. Pour une fois, ce n'est pas le dire institutionnel qui servira seul de référence aux aménagements souhaitables, mais aussi le dire des professeurs eux-mêmes.

Mais la FIPF a aussi engagé une autre action, toujours en partenariat avec l'OIF, pour une formation décentralisée des professeurs de français en zone OIF. Le projet est parti du constat que les actions de formation propres à l'OIF (ELAN, IFADEM) visaient l'enseignement primaire et que l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) couvrait davantage pour sa part l'enseignement supérieur. C'est donc naturellement le niveau de l'enseignement secondaire qui devait être notre champ d'intervention. La présentation de ce projet a été faite par Abdoulaye Seck et Madeleine Rolle-Boumlic (et moi-même *in absentia*) lors du colloque organisé pour le cinquantième anniversaire du CLA de Dakar le 20 novembre de cette année. J'en reprends ici l'essentiel.

2.2.1. Objectifs et étapes du projet

Le projet PEF (Professionnalisation des Enseignants de Français), a pour finalité d'aider les associations à optimiser leur expertise dans le domaine du français en formant en leur sein une équipe de formateurs experts FIPF. Complémentairement à cette démarche de formation, a été menée la conduite d'un audit du français dans le pays de l'association. Celui-ci, qui a en quelque sorte préfiguré le projet « livre blanc », avait pour but de faire apparaître les réalités de l'apprentissage et de la pratique du français et de dresser les grandes lignes des formations initiale et continue permettant son enseignement.

Pour chacune des associations concernées, le projet PEF s'est déroulé de la façon suivante :

- 1^{ère} étape : Formation d'une vingtaine de professeurs de français à l'ingénierie de formation dans le pays même de l'association.

La formation à l'ingénierie de formation, qui a eu lieu « in situ », a été mise en place par l'association concernée elle-même. Une association participe au projet dès lors qu'elle a pu réunir sur place toutes les conditions logistiques nécessaires à la mise en place de cette première étape de formation (salle de formation ; déplacement, hébergement et restauration des participants) et financières (recherche de fonds), afin que la première formation à l'ingénierie de formation puisse avoir lieu. A l'issue de la formation, le formateur FIPF¹ responsable de l'association concernée a identifié une équipe d'environ 6 professeurs susceptibles de devenir formateurs-experts FIPF de l'association, une fois labellisés par la FIPF.

- 2^{ème} étape : Formation didactique en ligne

Les futurs formateurs experts FIPF doivent suivre obligatoirement trois modules de formation tutorés et trois modules facultatifs choisis dans une liste de 15 modules de formation en ligne sur la plate-forme collaborative de la FIPF :

Module 0 (Utilisation de l'espace Formation) ; FOS ; Enseignement à de jeunes apprenants ; Didactique de la littérature ; Enseignement de la grammaire ; Ecriture créative en classe de FLE ; Didactisation des documents authentiques ; Oral ; TICE ; Techniques dramatiques ; Ingénierie de la formation ; Ecrire pour être lu ; Méthodologie du FLE ; Utilisation de la vidéo ; La poésie dans l'enseignement.

Depuis le 1^{er} octobre 2014, tous les modules sont en libre accès en mode non tutoré aux membres du réseau FIPF.

Un appui à la formation didactique a consisté en une dotation à chaque association concernée d'un fonds documentaire d'ouvrages de référence d'une valeur de 5000€.

- 3^{ème} étape : Exercice pratique sur le terrain:

La troisième étape du projet consiste en la mise en pratique de la formation à l'ingénierie de la formation. Pour chaque équipe de futurs experts FIPF, il s'agit donc de réaliser les tâches suivantes :

¹ L'équipe pédagogique du projet est constituée de 3 experts-formateurs : M. Abdelkrim Kahboub, Maître Assistant à l'ENS d'Alger ; M. Jean-Paul Basaille, ancien directeur –adjoint du CLA de Besançon ; M. Marc Debono, Maître de Conférences à l'Université de Tours ; Mme Madeleine Rolle-Boumlic assure le suivi de la troisième étape du projet.

- l'identification d'un public-cible utilisant le français dans sa pratique professionnelle et susceptible d'avoir des besoins de formation,
- l'audit du milieu professionnel de ce public menant à la construction d'un référentiel de compétences et à la définition des objectifs de formation,
- l'élaboration du plan de formation
- la conception des situations d'apprentissage,
- la mise en place de la formation (lieu, budget, etc.),
- la réalisation de la formation sous le contrôle d'un jury local.
- L'évaluation

Un suivi de cette troisième étape est assuré par l'équipe de formateurs FIPF. Chaque équipe en formation doit rendre compte de l'avancement de ces travaux et envoyer régulièrement un compte rendu pour validation. Lorsque tout est prêt et validé, un jury local est mis en place et la formation est alors réalisée. A l'issue de cette dernière étape, le comité de pilotage du projet PEF valide les compétences de l'équipe de futurs experts FIPF concernée et la labélise. L'équipe d'experts FIPF ainsi labélisée est alors à même de pouvoir intervenir, pour son association, au niveau local et pourra aussi intervenir au niveau régional ou international selon les besoins du réseau FIPF.

2.2.2. Les résultats actuels et les extensions du projet

26 associations ont réellement participé au projet, tel qu'il a été conçu au départ. Ce sont des associations d'Albanie, Arménie, Bénin, Bulgarie, Burundi, Cameroun, Centrafrique, Congo, Egypte, Gabon (2), Guinée-Bissau, Ile Maurice, Mali, Mauritanie, Moldavie, Niger, Ex République Yougoslave de Macédoine, République Démocratique du Congo (2), Roumanie, Sénégal, Slovénie, Tunisie.

Le succès de cette formation a incité les associations de Grèce, appuyées par les Services culturels de l'ambassade de France, à en reprendre le principe et à commencer elle-même son auto-formation.

Au total ce sont 455 professeurs qui ont suivi à ce jour la formation à l'ingénierie de formation (1^{ère} étape), et 151 seront labellisés experts choisis à l'issue de cette formation.

A l'heure actuelle, une seule association a réussi toutes les étapes : celle du Sénégal.

Compte tenu des besoins exprimés sur le terrain et des nouvelles perspectives offertes aux futurs-experts FIPF, il a été décidé de renforcer les compétences d'une vingtaine d'entre eux.

Pour ce faire, deux formations ont été proposées à des futurs-experts FIPF choisis, sur des critères précis, dans les équipes déjà constituées : l'une en mai 2013 et l'autre en septembre 2013. Au total 22 futurs experts FIPF ont participé à ces formations.

Après ces formations, chaque futur expert devait réaliser un exercice pratique identique à celui donné à leur équipe (Voir 2.5), mais seul et sur un sujet différent. Pour ce faire, 5 mois lui sont accordés.

A l'issue de ce travail, ont été choisis les 6 futurs-experts les plus performants à même :

- de démultiplier la formation à l'ingénierie de formation au niveau local et même régional,
- de monter des formations de A à Z au niveau local,
- d'intervenir dans le réseau FIPF, au niveau international, sur demande de la FIPF.

En effet, ces futurs experts FIPF seront capables :

- d'auditer le milieu professionnel d'un public donné (collecte du corpus situationnel et du corpus discursif),
- d'établir un référentiel de compétences,
- de mesurer le profil de compétences acquis,
- de définir les besoins de formation et les objectifs de formation,
- de transformer les objectifs de formation en objectifs pédagogiques (généraux, intermédiaires et opérationnels),
- d'élaborer le plan de formation (modules et séquences),
- de construire les situations d'apprentissages,
- d'élaborer le matériel didactique (documents supports, fiches activités et fiches outils),
- de mettre en place l'évaluation,
- de mettre en place la logistique nécessaire à la formation,
- de rechercher les fonds nécessaires à la formation,
- de réaliser la formation.

2.2.3. L'impact du projet sur le terrain

La lecture des fiches techniques fournies par chaque association permet de constater que l'impact du projet sur le terrain est important. En effet, celui-ci a permis :

- la prise de conscience par l'association de la nécessité de se professionnaliser davantage ;
- la possibilité pour l'association de devenir opérateur de formation des organismes locaux (Ministère de l'Education nationale, Ministère de la formation professionnelle) ;
- l'obtention de nouvelles responsabilités au sein de leur organisme de tutelle pour les membres de l'équipe des futurs-experts FIPF de l'association ;
- la découverte de nouveaux partenaires locaux publics ou privés ;
- l'obtention d'une meilleure visibilité de l'association.

2.3. Les stages de formation de cadres associatifs

L'action de formation continue de la FIPF ne se limite pas au périmètre de l'OIF. Chaque année, deux stages sont organisés à Paris et sont proposés l'un aux membres des associations du périmètre OIF, en partenariat avec cette organisation, et l'autre aux associations du reste du monde, en partenariat avec le ministère des Affaires étrangères de France. Outre ses ressources propres, la FIPF mobilise pour ces opérations la participation le plus souvent gracieuse de ses partenaires institutionnels les plus importants : le CIEP, la CCIP, TV5 monde, RFI et bien d'autres.

A titre d'exemple on notera parmi les modules proposés cette année :

Des modules à vocation de gestion associative proprement dite

- gestion d'une équipe
- gestion financière d'une association
- élaboration d'un plan d'action pour une association
- promouvoir et diffuser la langue française
- animation d'une plateforme collaborative

Des modules plus proprement pédagogiques :

Des modules « classiques »

- atelier d'écriture
- utilisation du *français dans le monde* en classe
- agir avec les certifications en FLE

Mais aussi beaucoup de modules tournés vers les technologies modernes :

- enseigner et apprendre avec les ressources audio-visuelles
- utilisation des ressources pédagogiques en ligne
- technologies numériques et interaction
- utilisation du TNI en classe
- utilisation des tablettes en classe

De 2011 à 2014 ces stages ont formé des membres de 85 associations de 80 pays différents soit, avec une moyenne de 16 participants par session, 128 cadres formés (de jeunes cadres en général...)

Conclusion

La période n'est certes pas la plus favorable que notre langue ait pu connaître, mais les pressions négatives qui pèsent lourdement sur elles sont essentiellement d'ordre économique, politique et plus gravement peut-être, moral. Je veux dire qu'il est essentiel que les Francophones croient en eux-mêmes.

Il existe cependant suffisamment de raisons pour croire en un avenir meilleur. La raison démographique est évidemment la première. Cette démographie n'est pas de langue première mais, comme je l'avais dit il y a déjà plus de vingt ans, de langue seconde. C'est donc essentiellement sur les épaules des enseignants de français que pèse pour l'essentiel l'existence ou non d'une francophonie réelle dans les décennies à venir.

Comme ils ne peuvent pas seulement compter sur les décisions des Etats, il est essentiel que, Francophones parmi les Francophones, ils prennent des initiatives non seulement pour conserver leur niveau de compétence mais même l'améliorer.

C'est le rôle de la FIPF de susciter et de fédérer ces initiatives et c'est ce que j'ai voulu vous montrer à travers les quelques exemples qui précèdent.

VALORISER LA SPÉCIFICITÉ DU FRANÇAIS FACE À LA MUTATION DU PARADIGME LINGUISTIQUE

RAYMOND RENARD

Université de Mons

raymond.renard@umons.ac.be

Résumé : Au moment où un nouveau paradigme linguistique consacre l'abandon de la logique d'unité au profit de celle de la diversité, le rôle du français se devait de prendre une nouvelle dimension, que justifie une conjoncture internationale devenue inquiétante. Parlé sur les cinq continents par des francophones plus nombreux que ceux de l'Hexagone, il est devenu une langue de médiation, d'échange, la langue de l'intercompréhension interculturelle, – pour son plus grand enrichissement d'ailleurs. Les incidences sur la didactique sont importantes, tant au niveau de la formation des maîtres qu'à celui des pratiques de classes. Il s'agit notamment de réviser la notion de culture « française » et d'exploiter le dialogue interculturel, en vue, principalement, de développer l'esprit critique et l'enrichissement de la pensée.

Mots-clés : Logique de diversité, langue de médiation, dialogue interculturel, esprit critique, humanisation.

Abstract: At this time of change in the linguistic paradigm in which the logic of a single language is being abandoned in favour of diversity, the role of French has had to take on a new dimension, especially considering the worrying international situation. Spoken on all five continents by more French-speakers than those living in France itself, French has become the language of negotiation, of exchange, of intercultural understanding – and this, moreover, to its own greater enrichment. The consequences for language-teaching are important, both for teacher-training and for classroom activities. The notion of “French” culture must be revised and the intercultural dialogue exploited in order, above all, to develop a critical mind and enrich ways of thinking.

Keywords: Logic of diversity, negotiation, intercultural dialogue, critical mind, humanisation.

Ecologie des langues

J'aimerais, ainsi que je l'ai annoncé dans mon résumé, situer d'abord ma réflexion sur le destin du français dans la problématique de l'écologie des langues.

Calvet nous en a, dès 1999, offert une vue cohérente. Les langues sont reliées entre elles par des bilingues, et les différents bilinguismes sont reliés en termes gravitationnels. Autour d'une langue hypercentrale (l'anglais) gravitent une dizaine de langues supercentrales (le français, l'espagnol, le russe, l'arabe, le chinois, le hindi, le malais, etc.) autour desquelles gravitent deux cents langues centrales qui sont à leur tour le pivot de la gravitation de quatre à cinq mille langues périphériques.

À chacun des niveaux de ce système peuvent se manifester deux tendances, l'une vers un bilinguisme horizontal (acquisition d'une langue de même niveau que la sienne) et l'autre vers un bilinguisme vertical (acquisition d'une langue de niveau supérieur), ces deux tendances étant le ciment du modèle. Les différentes langues étant des produits de la pratique sociale, on comprend aisément le poids sur les "tendances" de facteurs particulièrement linguicides comme l'urbanisation, le souci de promotion sociale, le type de scolarisation ou, comme je l'évoquerai bientôt, la pression d'un monolinguisme porté par les vagues d'une mondialisation uniformisante.

Toute politique linguistique a dû prendre en compte ces données, la nécessité d'appuyer la modernisation sur des langues de grande diffusion impliquant une grande vigilance devant le risque réel d'un colonialisme socioéconomique et culturel. L'aménagement linguistique suppose à l'évidence une intervention de l'Etat. Sans celle-ci, les langues et les cultures endogènes sont vouées à la loi du plus fort. Et c'est bien ce qui se passe. Le pluralisme linguistique et culturel est aujourd'hui en grave danger d'être laminé par le rouleau compresseur de l'*homogénéisation culturelle par le marché*, par le « tout économique ». Cette homogénéisation réductrice est en train d'appauvrir dangereusement le patrimoine de l'humanité, au profit de l'anglo-américain et d'une culture matérialiste de masse, où se *confondent culture et divertissement*.

Changement de paradigme

Fort heureusement, le récent passage de millénaire nous a fait assister à un véritable sursaut de résistance que l'on peut qualifier de changement profond de paradigme linguistique.

En deux mots, en une décennie, trois organismes internationaux de poids y ont

contribué, en abandonnant la logique de l'unité – celle de Rivarol, celle aussi du colonialisme – au profit de celle de la pluralité.

Coup sur coup, en effet, dans les premières années du siècle, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Unesco et l'Union Européenne (UE) annoncent de véritables plans de bataille.

- *OIF*

En 2003, les *Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone* (600 participants), tenus à Libreville, créent la surprise en mettant l'accent sur « l'égalité des langues-cultures et le refus de toute hiérarchisation dans ce domaine » et en recommandant la mise en place d'un plurilinguisme fonctionnel qui associe au français la langue du milieu et une langue régionale.

Dans son discours de clôture très attendu, le Secrétaire général de l'OIF, Abdou Diouf, exprime sa détermination en des termes forts :

Quarante ans après les indépendances africaines, la dégradation des systèmes éducatifs d'Afrique s'aggrave et il est temps de lui trouver des solutions. Celle qui consiste à associer davantage les langues natales et la langue française arrive à maturité. Elle est essentielle. [...] il est donc indispensable, dans un premier temps, «d'installer confortablement l'enfant dans sa langue maternelle» pour l'ouvrir, ensuite, sur une langue française désormais «partenaire» des langues-cultures [...] en contact.

Au début du XXIème siècle, en matière linguistique, la Francophonie passait enfin de *l'apartheid au partenariat*.

- *UNESCO*

La même année, l'Unesco, à l'occasion du cinquantenaire de son célèbre Rapport de 1953, rappelle en un document important publié sous le titre *L'éducation dans un monde multilingue* (Unesco, 2003) les 3 principes de base à partir desquels sont développées ses orientations plus spécifiques :

1. *L'Unesco encourage l'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et l'expérience des apprenants et des enseignants.*

2. *L'Unesco encourage l'éducation bilingue et/ou multilingue à tous les niveaux de l'éducation, en tant que moyen de promouvoir l'égalité sociale et entre les sexes, et en tant qu'élément essentiel de sociétés linguistiquement diverses.*

3. *L'Unesco encourage la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux.*

On ne peut nier la cohérence des positions et des actions prises par l'organisation onusienne. La résistance aux dérives de la mondialisation s'y est montrée à la fois lucide, déterminée et constructive.

Le point d'orgue y sera donné à l'occasion d'un long combat, qui débouche en novembre 2005, après un vote quasi-unanime (les Etats-Unis et Israël votant contre, l'Australie, le Nicaragua, le Honduras et le Liberia s'abstenant), sur la « Convention sur la protection et la promotion de la diversité et des expressions culturelles », qui rendait universelle la diversité culturelle.

C'est à l'évidence une grande victoire à mettre à l'actif des responsables de la Francophonie. Le texte est un instrument juridique international contraignant. Entré en vigueur depuis mars 2007, il met la culture à l'abri des lois du marché, donc des entraves redoutées de l'OMC et a fortiori des « conditions particulières » propres aux traités bilatéraux (principe de non-subordination aux traités antérieurs).

- *UE*

C'est en 2005 également que l'*Union Européenne* – plutôt muette sur les langues, sujet tabou abandonné au Conseil de l'Europe jusque-là – va soudain rompre un silence devenu étourdissant, celui de sa règle non écrite : *respect du multilinguisme officiel*.

Un réveil en fanfare sous la forme d'un document fondamental et lucide : *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* (COM 2005). On s'y refuse à l'unilinguisme anglais : « l'anglais ne suffit pas ». Le multilinguisme y est présenté comme une « spécificité de l'UE [...] essentielle à son bon fonctionnement [...], un prix [...], soit 2,28 € par citoyen et par an [...] mais sans lui, une UE démocratique et transparente ne serait pas possible ».

Après un demi-siècle de demi-sommeil, un réveil absolu !

L'Europe passait *de la subsidiarité au plurilinguisme*.

*

Il aura fallu un siècle pour reconnaître la nécessité d'un passage de l'Un au Multiple dans le domaine culturel.

Un siècle pour amener les responsables de la politique culturelle à concrétiser officiellement dans des textes tout un ensemble de données simples (pour ne pas dire élémentaires) que leur fournissaient les scientifiques, à savoir :

- l'importance de la langue sur le développement de l'individu
- le rôle de la langue du milieu en matière de scolarisation, d'intégration sociale et de développement socio-économique, politique et culturel de toute société

- l'intérêt du plurilinguisme, tant pour les États que pour les individus
- le rôle majeur de la culture sur le développement économique.

Combien de temps faudra-t-il encore pour observer sur le terrain les conséquences de cette évolution, en d'autres termes, pour passer du *de jure* au *de facto*? Et au-delà, pour que le changement de paradigme ait levé toutes les contradictions de *l'unité dans la diversité*?

Question interpellante pour la responsabilité de chacun.

Le français en crise ?

Dans cette conjoncture nouvelle, quelle politique pour le français ?

Beaucoup, surpris de voir contester au français un statut privilégié, conquis autant par la richesse de sa culture que par le rôle hégémonique joué par la France durant deux siècles, s'interrogent sur son avenir.

Le français est-il en crise ? L'examen des données chiffrées relatives à sa diffusion ne l'a pas démontré. Globalement, le français progresse. Le nombre de francophones réels dans le monde – car beaucoup d'Africains comptés comme tels ne le sont pas vraiment – ne cesse de croître. Mais l'anglais progresse encore plus vite.

C'est du côté de son influence internationale que le français recule. L'évolution du monde traduit, il est vrai, un nouvel équilibre dans la mesure où le critère économique remplace le critère culturel, et permet à l'anglais basique de s'imposer comme langue de communication élémentaire, ce que le français n'a jamais recherché. Mais, le recul institutionnel constaté n'empêche pas le français d'être, avec l'anglais et l'espagnol, une langue au statut mondial, d'être après l'anglais, la deuxième langue étrangère la plus choisie dans le monde. Des pays de plus en plus nombreux veulent rejoindre la "francophonie d'appel". Des États "anglophones" d'Afrique, tel le Nigeria, l'ont déclaré seconde langue du pays.

- Faiblesses

Les causes du déclin sont connues¹.

Parmi les causes intrinsèques du recul du français, j'ai relevé (Renard, 2011, 167sv.) (a) *l'indifférence de l'opinion publique* française à la question de l'avenir de la langue, indifférence certes fort répandue dans le monde, mais dangereuse pour les langues menacées ou en perte de vitesse ; (b) *l'attitude laxiste des élites*, une inconscience frisant, chez certains, la trahison des clercs ; (c) la *désertion affairiste*, qui

¹ Cf. le récent *Rapport* de l'Assemblée nationale française (2014).

recompose délibérément le monde par un clivage socio-politique ; (d) le *jacobinisme* linguistique de la France, compréhensible à l'époque de la fondation de la République une et indivisible, mais injustifiable aujourd'hui ; (e) son *conservatisme normatif*, ringard, appauvrissant, et très préjudiciable à la diffusion, parce qu'il entretient la représentation sacralisante et sophistiquée d'une langue peu pragmatique, difficile d'accès ; (f) l'*incohérence de sa politique linguistique*, totalement irréaliste aux plans régional, européen, mondial, et qui trop longtemps l'a empêchée de sortir d'une *logique d'unilinguisme* – ce qu'elle a fait, malgré tout, avec la signature (mais pas encore la ratification) de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires ; (g) la *marginalisation* de fait des "partenaires" de l'espace francophone, partagés entre la lucidité et la docilité ; (h) la longue *inadaptation du cadre institutionnel* de la Francophonie à l'importance de l'enjeu ; (i) le *désintérêt pour les langues nationales partenaires* : le refus de respecter le droit élémentaire de tout enfant de se développer dans la langue de son milieu explique pour une grande part l'échec de la scolarisation dans l'Afrique dite francophone, avec les conséquences que cela implique sur le développement sociétal et économique, et sur la diffusion du français.

- *Atouts*

Mais le français dispose d'atouts non négligeables.

C'est d'abord une langue en état. Sa réputation méritée de clarté est liée à une longue tradition de précision textuelle ; mais au-delà de la volonté cultivée de clarifier le sens des mots, cette renommée tient davantage à la qualité et l'influence des messages qu'elle a portés. Car il ne faut pas confondre langue et message : les valeurs portées par une langue ne sont pas inscrites dans cette langue (Meschonnic, 1997). Simplement, grâce au niveau de normalisation auquel il est parvenu, le français peut aujourd'hui, – et il n'est pas le seul à le pouvoir, – *permettre à des esprits clairs de produire des messages clairs*. Soutenu par des efforts appréciables d'instrumentalisation, notamment en néologie et en terminologie, le français est tout à fait apte à contribuer au développement de l'esprit scientifique et critique. Les principaux opérateurs de la Francophonie ont pris au sérieux le défi des inforoutes, notamment par la mise en place de structures qui offrent à la communauté francophone une palette chaque jour plus abondante des produits de l'ingénierie linguistique. Le rééquilibrage des contenus sur la toile est déjà notable.

En outre, la langue française bénéficie d'un imaginaire positif. Ceci est un atout, car les représentations déterminent les pratiques. Dans l'imaginaire de nombreux peuples, le français porte des valeurs de liberté, d'ouverture, de tolérance, de justice, de

solidarité et de démocratie, de laïcité de l'Etat, et aussi de *culture de la culture*.

Ce qui est sans doute le maître atout devait être mis en évidence : la constitution d'une francophonie plurielle, espace ouvert d'échanges culturels et de solidarité entre des peuples différents qui ont choisi le français comme instrument privilégié d'accès à la modernité. Cet atout, peu apprécié à sa juste valeur jusqu'ici dans l'Hexagone, pourrait bien s'y voir valorisé, comme nous le verrons bientôt.

Une conjoncture internationale inquiétante

La conjoncture internationale est en effet devenue inquiétante.

- La globalisation

En cause, les dérives de plus en plus visibles de la mondialisation. Celle-ci, sous sa forme « globalisation », consacre et renforce la financiarisation de l'économie et la dictature intégriste du profit avec, entre autres effets dévastateurs : la délégitimation du politique, de l'Etat protecteur et de la démocratie, le détricotage des conquêtes sociales et des services publics (là où il y en a), la dilapidation marchandisée du patrimoine naturel, l'accroissement des inégalités, l'absence d'une régulation internationale fondée sur la justice, l'équité et le respect des droits humains les plus élémentaires, la privatisation de la vie scientifique, sociale et culturelle, la diffusion par des médias toujours plus sophistiqués et incontrôlables d'une pseudo-culture planétaire uniformisée, débile, médiocre et avilissante. Avec, en perspective, les effets prévisibles de révolutions environnementales et génétiques qui risquent de rouvrir de nouveaux débats sur la nature humaine.

Tout cela avec la complicité d'intellectuels peu regardants de l'intérêt général et, dans les Etats considérés comme avancés démocratiquement, – les plus « modernes », – la grandissante soumission d'élus à un pouvoir qui les dépasse.

- La perte des valeurs

Au renversement des valeurs et à leur remplacement par un matérialisme de bas étage déniait toute norme transcendante, se substituent de plus en plus de jeux et de moins en moins de pain. Des masses grandissantes, en manque spirituel, se réfugient avec une crédulité déconcertante dans l'absolutisation de leurs croyances (je vise, entre autres, les diverses sectes qui contaminent le monde chrétien). En outre (ce n'est en rien incompatible), ces populations sont conviées à une croisade mondiale contre un

prétendu « axe du mal », tout prêt au « choc des civilisations ».

Avec, pour corollaires, dans le monde occidental, la mort des idéologies, l'absence de tout projet fiable de société, la domination d'une vision de la modernité symbolisée par la pensée unique, – en réalité absence de pensée.

Et pendant ce temps, que se passe-t-il dans l'autre monde autrefois dénommé « sous-développé », puis « en voie de développement », aujourd'hui « moyennement avancé », dans cet immense espace où vivent notamment plus d'un milliard de musulmans ? Là aussi, la globalisation a ses laissés-pour-compte, victimes de l'ignorance, de la pauvreté, de l'exploitation, de la misère, de l'inégalité, de l'injustice, voire de l'humiliation.

- *L'enjeu : le vivre ensemble*

L'interdépendance croissante de groupes et de communautés de cultures différentes, amenées à construire une société commune, engendre le plus souvent des replis voire des conflits identitaires, alors que ce pluralisme devrait permettre de mieux vivre la destinée partagée.

Pour parvenir à gérer l'immense brassage auquel nous assistons aujourd'hui, de populations soucieuses à juste titre de protéger leur identité, le remède est connu : il consiste en une régulation institutionnelle, un dispositif sociétal, épanouissant et pacificateur, qui porte le nom de *laïcité*.

Il s'agit d'établir des règles de « vivre ensemble » garantes d'une coexistence harmonieuse. Il s'agit d'accommoder la liberté de chacun aux croyances individuelles. Pour cela, faire admettre à chacun que ses convictions lui sont propres, qu'elles relèvent de son intimité, qu'il a certes le droit de les professer, mais que ceux qui pensent autrement ont les mêmes droits que lui. Qu'en tout état de cause, la société n'a ni le droit d'interdire ni celui d'imposer une conviction. Pas de religion d'Etat donc, mais une garantie de respect de toutes les options religieuses ou philosophiques.

Vivre ensemble dans la « maison commune ». Certes. Mais la question véritable est de *bien* vivre ensemble.

Une chose est certaine. L'évolution du monde, inquiétante à bien des égards, suscite l'émergence d'un refus populaire et citoyen de mieux en mieux organisé, qui se traduit par la naissance d'une opinion publique universelle animée d'une extraordinaire demande éthique en faveur d'une autre mondialisation, d'un autre développement planétaire.

Face à ce mouvement grandissant, *la Francophonie*, de par sa composition, sa diversité et ses valeurs, est tout indiquée pour servir de relais auprès des grandes

organisations internationales censées être des instances de régulation. Culturellement, la Francophonie est déjà une forme de mondialisation positive, un laboratoire de dialogue et de solidarité axé, non sur le profit et l'exploitation, mais sur les valeurs humaines. À elle de saisir l'occasion.

Et le français dans tout cela ?

Aujourd'hui, le français est certes une langue internationale, mais parlée par des francophones répandus sur les cinq continents, qui ne sont plus majoritairement Français.

Autrement dit, la France n'est plus propriétaire exclusive de sa langue et donc maîtrisant, régulant sa norme. Ceci explique l'assouplissement de celle-ci, d'ailleurs fortement édulcorée dans l'Hexagone, compte tenu de la montée des régionalismes et de l'importance métissante des populations immigrées.

Quel peut donc être le rôle du français ?

Le français est diffusé partout dans le monde. Ceci signifie que l'on peut trouver dans le monde des foyers de résistance à la perte des valeurs, d'entretien des valeurs universelles...

Sa voie est dès lors toute tracée.

Au-delà de permettre à ceux dont la langue n'a pas encore atteint le niveau de développement approprié d'assurer l'accès au monde de la modernité, le français peut amener des esprits clairs à produire des messages clairs *dans leur propre langue*, de transposer dans celle-ci ces valeurs universelles qui, pour être vraiment universelles, ont besoin d'être exprimées et vécues par tous, quelle que soit leur langue.

Langue en partage d'un vaste espace multiculturel, le français peut se vouer à la transmission de valeurs universelles, celles-là même qui transcendent les cultures.

Et il semble bien que la politique française prenne cette voie. Dans un article de 2002², Xavier North, Délégué général à la langue française et aux langues de France, constatant que « l'infiltration du français dans un grand nombre de cultures est l'une des caractéristiques de la francophonie », invite à « dépasser l'opposition entre le centre et la périphérie, non seulement parce que le centre partage avec la périphérie le dénominateur commun de la pluralité, mais parce que la déterritorialisation des usages linguistiques rend obsolète la notion même de centre » (p. 122).

La politique des langues est ainsi devenue, selon cet important fonctionnaire, une « politique des relations entre les langues » (*Ibid*, 123) avec, pour le français, une

² « Le français au défi de la pluralité », *Géopolitique africaine*, **44**, 2002, 117-132.

fonction médiatrice. La force de la francophonie, conclut-il, est de « pouvoir partager l'extraordinaire richesse offerte par sa diversité » (*Ibid*, 124).

Partager. Ceci implique la réciprocité. On ne peut douter du bénéfice réciproque qu'engendrerait ce partage proposé. S'il l'était sous le signe de l'ouverture, de la tolérance et du respect de l'autre.

Toutes les cultures disposent d'un fonds de richesses enfoui dans la tradition, inscrit dans l'inconscient collectif, et qu'un contact privilégié peut réveiller. Lorsque l'échange touche au sens profond des choses, à la vie, à la condition humaine, les valeurs abandonnent leur caractère abstrait pour se fondre dans la réalité colorée du contexte. Et c'est tout profit pour chacun, car il s'enrichit de la différence de l'autre. Ceci n'ôte rien à l'identité, mais à l'inverse précise, conforte celle-ci, l'élève tout en le purifiant ; l'altérité est le révélateur de l'identité, on ne le répétera jamais assez.

Les cultures sont évolutives car perméables. Aucune n'est universelle, mais toutes véhiculent des valeurs universalisables. Toutes représentent une manière différente de comprendre le monde et par là constituent notre patrimoine universel.

Aucune ne pouvant prétendre déchiffrer le sens profond des choses, leur dialogue, que la tolérance et l'ouverture permet de promouvoir, aide à s'en rapprocher.

Dans l'univers interconnecté en train de se construire, les individus doivent se prémunir d'une conception exclusive de la culture. Il faut les éduquer à la distanciation par rapport aux évidences³, à la désabsolutisation de l'absolu des convictions, à l'éducation de l'esprit critique.

Concluant son article de 2007, Xavier North va plus loin. Au moment où se joue dans le monde une lutte décisive d'influence, le français peut devenir cette langue de « contre-pouvoir » dont parlait jadis Lionel Jospin, et dans laquelle s'expriment « la résistance à la standardisation culturelle, le refus de l'affadissement des identités, la liberté pour chacun de créer et de s'exprimer dans sa propre culture » (pp.15-16)⁴.

La dynamique proposée implique l'éradication de toute instrumentalisation politique ou religieuse et une focalisation sur les droits de l'homme et la démocratie, associée à la séparation du temporel et du spirituel.

³ Claire Lejeune suggérait la transcription « éVIDENCE » !

⁴ « Pour cela, poursuit North, il faut faire de la langue française un élément d'une politique de souveraineté – il faut qu'elle continue de jouer son rôle dans la construction, toujours inachevée, des identités nationales –, mais il faut aussi défendre la communauté sans territoire du français plus que le territoire des francophones, s'ouvrir aux autres communautés linguistiques par une grande politique de la traduction (absolument essentielle en Europe), et accentuer la présence du français sur les réseaux numériques en favorisant la constitution de bibliothèques et d'universités virtuelles. C'est à ce prix, sans doute, qu'au cœur de la bataille des idées, en prenant appui sur la « multipolarité » de l'espace francophone, une politique du français ouverte sur le monde peut apporter une réponse positive aux questions posées par la mondialisation ».

Bref, en ce domaine, capital pour le « vivre ensemble », la langue française a incontestablement des atouts et elle peut contribuer à « humaniser la mondialisation », objectif de la « stratégie à moyen terme » de l'UNESCO !

Incidences pédagogiques

J'ai parlé de responsabilité de la langue française.

En fait cette responsabilité repose sur ceux qui sont chargé de sa diffusion, principalement les enseignants de français.

Le temps me manque pour envisager toutes les incidences du changement annoncé.

Qu'il me suffise d'ouvrir quelques pistes de réflexion, en insistant sur le fait qu'en matière d'interculturel, les activités pédagogiques des maîtres, comme d'ailleurs les compétences attendues et donc les modalités de formation, sont fort diverses selon qu'on enseigne à ses compatriotes, ou à des étrangers.

- La culture « française »

Dans le cadre de tout ce qui précède, on comprendra qu'il s'agit avant tout de faire rayonner l'idée de l'importance du plurilinguisme et de la diversité culturelle, et cela, dans une vision extensive de la culture, celle que l'Unesco a définie comme « l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social » (Unesco, 1998, 12). Cela implique évidemment la primauté – je devrais dire le primat – de l'oral. La compétence orale conditionne l'efficacité de l'écrit, qui ne sera pas oublié.

Pour des enseignants de français, cela invite à ne négliger ni les Encyclopédistes, ni les historiens, philosophes, essayistes, linguistes, éducateurs qui ont illustré, chacun dans leur domaine, les lettres françaises. A l'évidence, les plus vulgarisateurs devront être privilégiés.

- Le dialogue interculturel

Le cours de langue, plus que tout autre, est de nature à favoriser le dialogue interculturel. Il s'agit d'amener l'apprenant à l'aptitude à appréhender le socle de « bien commun », local et mondial, fondement de la volonté de vivre ensemble.

Le programme Linguapax, de l'Unesco, a proposé toute une série d'activités destinées à partager la connaissance de l'Autre. Citons, au hasard, pour un premier niveau de langue : l'analyse de BD étrangères, rendues muettes, l'élaboration d'un projet de voyage ou d'un échange scolaire ; pour un niveau plus avancé : l'analyse de

contes, de proverbes étrangers traduits, des jeux de rôles, la recherche des préjugés dans différents textes, des tables rondes à objectif argumentatif...

- *La pensée par l'esprit critique*

Enfin, le cours de français doit viser l'éducation de l'esprit critique.

Nos jeunes, confrontés à l'expansion fulgurante d'un système hautement sophistiqué, sont soumis au risque réel de manipulation de la pensée.

Songeons d'abord au recours souvent imposé à un pidgin baptisé anglais, bas-latin de notre époque, langage comprimé et appauvri.

Songeons encore à l'hyper-spécialisation déstabilisante des esprits de la prétendue société de la connaissance, symbolisée par Internet, qui confond connaissance et information, et qui pourrait bien ouvrir un nouvel « âge de l'aliénation » (Ramonet, 1999 : 194), dans la mesure où il éloigne des « têtes bien pleines » la définition que donnait de la connaissance David Hume : « la certitude qui naît d'une comparaison d'idées ».

Entendons-nous : il ne s'agit pas de refuser le progrès, effet du génie humain, mais de l'intégrer dans la philosophie globale de l'éducation, qui est avant tout formation et émancipation des esprits.

Songeons enfin aux menaces d'instrumentalisation réciproque de la religion et/ou de la politique, si redoutables, si préoccupantes aujourd'hui.

Après Hiroshima, après la Shoah, beaucoup s'interrogent sur la possibilité du progrès de l'humanité.

Une réponse se trouve dans le préambule de la Constitution de l'Unesco : « Les guerres prennent naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ».

Conclusion

Au moment où un nouveau paradigme linguistique consacre l'abandon de la logique d'unité au profit de celle de la diversité, le rôle du français se doit de prendre une nouvelle dimension, que justifie d'ailleurs une conjoncture internationale devenue inquiétante.

Dans cette perspective, le français est devenu une langue de médiation, d'échange, la langue de l'intercompréhension interculturelle, – pour son plus grand enrichissement.

Les incidences sur la didactique sont importantes, tant au niveau de la

formation des maîtres qu'à celui des pratiques de classes. Il s'agit notamment de réviser la notion de culture « française » et d'exploiter le dialogue interculturel, en vue, principalement, de développer l'esprit critique et l'enrichissement de la pensée.

Ainsi contribuerons-nous – chacun à son niveau certes, modestement – à valoriser une nouvelle forme de spiritualité, à la fois quête de sens, source de créativité interne et d'ouverture à l'autre, et qui, dans la logique d'une relation retrouvée, assurerait l'émergence d'une nouvelle éthique d'universalisation des valeurs.

Valorisons notre langue dans ses spécificités : elle le vaut bien !

Bibliographie

- CALVET, Louis-Jean (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Commission des Communautés européennes (2005). *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Bruxelles : [COM2005].
- MESCHONNIC, Henri (1997). *De la langue française. Essai sur une clarté obscure*. Paris : Hachette.
- NORTH, Xavier (2002). « Le français au défi de la pluralité », *Géopolitique africaine*, 44.
- NORTH, Xavier (2007). « Territoires de la langue française », *Hérodote*, 126, p.9-16. DOI : 10.3917/her.126.0009.
- ROCHEBLOINE, François (2014). Rapport d'Information sur la Francophonie : action culturelle, éducative et économique, Rapport n°1723, Assemblée Nationale française.
- RENARD, Raymond (2010). « Changement de paradigme culturel : de l'Un au Multiple », in Lorraine Baqué, Marta Estrada, eds, *La langue et l'être communicant. Hommage à Julio Murillo*. Mons : CIPA.
- RENARD, Raymond (2009). « Laïcité, valeur universalisable de la francophonie. Implications pour l'éducation », *Revue japonaise*.
- RENARD, Raymond (2014). *Pour une laïcité universalisable*, 4^{ème} éd., Mons : CIPA.
- RENARD, Raymond (2010). *Structuro-global et verbo-tonal : Variations 1962-2010, Essai de didactique des langues*. Mons : CIPA.
- RENARD, Raymond (2011). *Une éthique pour la francophonie. Questions de géopolitique linguistique*, 5^{ème} éd., revue et augmentée. Mons : CIPA.
- UNESCO (1998). *Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles pour le développement*, Stockholm (Suède), Rapport final.
- UNESCO (1953) *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement* (Monographies sur l'éducation de base, 8). Paris.

UNESCO (2003) Section de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, Division de l'éducation de base, *L'alphabétisation, source de liberté*, table ronde organisée par l'Unesco.

**COMPLEXITE, CONTEXTUALISATION, HISTORICITE :
QUESTIONS POUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE ET DES LANGUES¹**

JEAN-LOUIS CHISS

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

EA 2288, DILTEC

Résumé : Ce court article, qui condense la matière de plusieurs autres, participe des débats actuels en didactique des langues sur les contextes, leur complexité et leur inscription dans l'histoire. La contextualisation entendue comme processus inclut une multiplicité de déterminations qui doivent être traitées pour elles-mêmes et globalement.

Mots-clés : Langue, didactique, complexité, contextualisation, historicité.

Abstract: This short article, which condenses the material of several others, contributes to the current debates on language didactic concerning contexts, their complexity and their inclusion in history. Contextualization understood as a process includes multiple determinations that must be addressed apart and globally.

Keywords: Language, didactic, complexity, contextualization, historicity

¹ Ce texte est récemment paru dans J.-M. Defays et al, éds (2015), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015* (Vol.1), Bruxelles : E.M.E., p. 79-85.

Les quelques éléments de réflexion qui suivent s'inscrivent dans mes intérêts actuels de connaissance (Chiss, 2010, 2013, 2014) tout en convergeant avec des débats récurrents en didactique du FLE (DFLE) et des langues (DDL) centrés sur les notions de « contexte » et de « contextualisation » qui présupposent par définition une approche complexifiée du champ et, pour moi, une pensée de l'historicité².

1. Au titre de la **complexité**, je dirais simplement (!) que j'emploie ce terme sans référence à une théorie donnée, par exemple la « théorie des systèmes complexes » émanant des travaux en cognition et qui est à l'œuvre dans les modèles « émergentistes » de l'acquisition langagière.

Il me semble, en regardant l'empirique, que nous nous trouvons devant une extension des domaines de recherche et d'intervention de la DFLE et de la DDL. Cela me pose un problème dans la mesure où j'ai toujours plaidé pour une réduction du champ afin d'en assurer la spécificité (qui n'est pas l'équivalent de l'autonomie). Ce réductionnisme de principe ne veut pas dire, tout au contraire, l'évitement de la complexité des objets mais il ne s'agit pas non plus de prendre l'éclatement disciplinaire pour une complexification conceptuelle. La liste est longue désormais des sigles qui recouvriraient, si l'on n'y prenait garde, des disciplines établies : FLM, FLE, FLS, FLSco, FOS, FOU, FLI... Dans quelle mesure ces spécifications apportent-elles de l'aliment à la conceptualisation de la DFLE et de la DDL alors même que, sur le plan de la recherche, ne sont pas suffisamment travaillées les relations entre didactiques de langues différentes dans leurs dimensions intellectuelles et leurs dispositifs institutionnels ? Par exemple, la mise en relation de la DFLM avec la didactique de l'anglais LM, cette même DFLM avec la didactique de l'anglais LE, la DFLE avec la didactique de l'anglais LM ou de l'anglais LE... Cette complexité ici entrevue est celle des répertoires linguistiques individuels, des référentiels de langue ou des discours grammaticaux.

La complexité, elle marque aussi les savoirs de toute nature à l'œuvre en DFLE et DDL : des savoirs dits « savants » aux savoirs d'expérience, y compris ceux issus des institutions éducatives, en passant par les représentations spontanées ou configurées en idéologies linguistiques complexes et contradictoires influençant les politiques linguistiques et les choix sur le marché des langues. Pour ce qui concerne les savoirs « savants », reste toujours en discussion la nature des contacts qu'ils entretiennent avec les didactiques, de la « référence » à la « contribution », le lien entre DDL et sciences du langage (SDL) demeurant pour moi décisif. Dans ce traitement des théories, on sait que le modèle de la « transposition

² Je renvoie pour les références bibliographiques et un approfondissement des questions traitées aux articles cités *supra* et en particulier à Chiss (2014).

didactique » a joué un grand rôle. Tout en reconnaissant son impact sur l'essor des didactiques, y compris celle du français et des langues, il m'est apparu contestable sur trois points décisifs : la didactisation est un processus plus complexe que la transposition didactique, malgré l'existence de ses deux étapes ; la transposition didactique présuppose une compacité et une consistance des savoirs « savants » qui ne sont pas avérés dans notre domaine ; elle reste un mouvement fondamentalement descendant alors même qu'il faut lui adjoindre le mouvement ascendant – des pratiques aux théories – et qu'il faut mesurer l'effet en retour du pédagogique sur le théorique, ce qui constitue, à mes yeux, l'une des tâches de toute didactique.

J'ajouterais à ce tableau un dernier élément de complexité : le rapport entre représentations et pratiques d'enseignement, la question des décalages que mettent en évidence les travaux sur les interactions didactiques et plus largement sur l'agir professoral, là où les démarches d'autoconfrontation et de réflexivité mettent la structuration complexe du sujet enseignant sur le devant de la scène. Un mouvement général de subjectivation, dont font partie les recherches sur les (auto)biographies langagières, affecte la DFLE et la DDL trouvant de multiples traductions dont celle de l'intérêt renouvelé pour l'affectivité.

2. Au titre de la **contextualisation**, on doit certes souligner l'omniprésence du « contexte » dans les développements actuels en DFLE et DDL mais plus encore l'émergence de la « contextualisation » dans son aspect processuel, non antinomique avec la conceptualisation mais susceptible au contraire d'y être incluse pour qu'elle ne se traduise pas en éparpillement, en fragmentation (d'un autre ordre mais tout aussi dommageable que le précédent) et ne débouche sur un relativisme généralisé et un scepticisme épistémologique. Spatialité, socialité, culturalité du contexte : la contextualisation touche toutes les dimensions théoriques, praxéologiques et axiologiques de notre discipline. J'ai essayé, avec d'autres chercheurs du DILTEC à la Sorbonne Nouvelle Paris 3 (Beacco et alii, 2005), de prendre en compte l'ensemble de ces éléments dans la tripartition *cultures linguistiques/cultures éducatives/cultures didactiques*.

Participent de ce mouvement d'ensemble de la contextualisation les enseignements littéraires et culturels/civilisationnels, les premiers parce qu'il faut compter avec la pluralité des littératures existantes dont celles de la francophonie et sa relation aux corpus littéraires étudiés en classe ; les seconds parce qu'il s'agit de s'interroger sur l'universalisme du regard occidental, sur les stéréotypes, sur la réification de la différence en lieu et place de la pensée des formes différentes de la diversité. Dans ce trajet, le passage de la « littératie » aux « plurilittératies » est essentiel.

Mais si j'ai parlé, dans l'article de 2014, parodiant Houellebecq, d'une « extension du domaine de la contextualisation », c'est que j'y inclus deux autres aspects : d'abord une contextualisation épistémologique, attentive à la situation des théories de la langue et des discours, aux homonymies disciplinaires (par exemple les enracinements si différents d'*Applied Linguistics* anglophone et de *la linguistique appliquée* française et francophone), à l'origine des concepts (de la « compétence de communication » aux « actes de langage »), donc aussi à la pluralité des traditions de recherche dans les différents domaines de la DDL ; ensuite, une contextualisation axiologique : la DFLE et la DDL sont aux prises avec un débat et un conflit sur les valeurs portées par les savoirs et les représentations. Crise de la langue, crise dans la langue, crise dans l'enseignement de la langue et des langues.

3. Au titre de l'**historicité**, qui donne sens à cette complexité et à cette contextualisation, je choisirai comme illustration le plurilinguisme et le pluriculturalisme, devenus largement l'horizon commun de la DDL et des politiques linguistiques. Avec ce concept d'historicité, il ne s'agit pas seulement de recourir à l'histoire pour rendre intelligibles toutes sortes de dynamiques théoriques, méthodologiques et institutionnelles. S'il apparaît nécessaire de sortir du « présentisme » et de chercher la « bonne distance », il faut s'aviser tout à la fois d'un sentiment d'étrangeté et d'une présence du passé dans le présent, présence non univoque, ce rapport au passé se présentant sous des « régimes » multiples et parfois opposés.

Penser le plurilinguisme en France, en Europe et dans la mondialisation, c'est comprendre les limites du plurilinguisme à la française dans une histoire certes factuelle de l'homogénéisation linguistique en France, du français dans la francophonie, *des* français parlés et écrits mais aussi dans la relation au colonialisme et au post-colonial où la dimension comparative est requise pour ausculter les discours (francophonie vs « anglophonie » par exemple). Réalité mais aussi idéologie linguistique (ce qui n'a rien de disqualifiant), le plurilinguisme est tout entier marqué de valeurs et signe des bonheurs comme des dépossessions ou des flottements identitaires. Il est construit historiquement pour ne pas signifier le même chez les sujets et dans les sociétés d'Europe, d'Asie, d'Amérique latine ou du Maghreb. Il révèle aussi le caractère asymétrique d'une mondialisation dominée culturellement par l'Occident.

C'est aussi pourquoi – entre autres – la mondialisation du CECRL n'a pas, pour moi, de sens clairement assignable et que je ne comprends pas littéralement ce que veut dire l'expression « didactique du plurilinguisme » comme s'il s'agissait d'un enseignable à la même enseigne que « didactique de la grammaire » ou « didactique de l'oral ». En revanche, je saisis sur le plan de l'historicité ce que peut être une éducation plurilingue et

pluriculturelle, faisant écho à *l'Education européenne* selon le titre du roman de Romain Gary qui s'y connaissait en pluralité des langues et des cultures dans une Europe marquée par les guerres, la Shoah et le communisme. Le rapport au politique est certes déterminant mais il ne peut faire abstraction de l'histoire, pas plus de la grande que de la « petite », par exemple celle des méthodologies. Les attaques contre le CECRL sont souvent le fait d'adversaires de la construction européenne. Je m'oppose à eux, je défends ce cadre. Mais quand les zéloteurs de ce même CECRL font passer l'approche dite « actionnelle » pour un nouveau paradigme en DDL, je m'oppose tout autant à eux.

Dans l'aire de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, l'analyse des dispositifs institutionnels montre les historicités multiples : les départements universitaires d'« English » se sont pour une part développés dans le plurilinguisme et ont ouvert la voie aux « Cultural Studies », alors qu'en France, si l'on excepte le secteur de la littérature générale et comparée, rien de tel ne s'est produit dans les départements de Lettres. C'est pourquoi, la « crise des humanités » en France est une crise des études littéraires – et linguistiques – chez les francisants. C'est aussi pourquoi les départements de (D)FLE possèdent cette ouverture rafraichissante à laquelle les spécialistes de littérature trouvent un certain charme...

La complexité n'est pas la complication démoralisant l'effort théorique ; la contextualisation n'est pas une déclinaison à l'infini des variations de toute nature finissant par invalider invariants et constantes ; l'historicité n'est ni le recours à une histoire téléologique ni l'enfermement dans le présentisme. Je ne crois pas que le primat des pratiques, encore moins quand il se présente comme une mythologie du « terrain », puisse dispenser de la poursuite d'une réflexion intellectuelle attentive aux enjeux culturels de la discipline. Je ne crois pas davantage que l'inflation de nouveaux domaines (socio-didactique ou ethno-didactique) constitue une réponse aux problèmes posés en DDL et DFLE. Mutatis mutandis, William Labov répondait à la question « qu'est-ce que la sociolinguistique ? » par cette formule en forme d'évidence « Mais c'est la linguistique ! ». Quant à l'« alterdidactique », évoquée par certains, signifie-t-elle une autre didactique ou plus subtilement (?) une didactique fondée sur l'altérité ? Mais sur quelle philosophie de l'altérité ? La didactique du FLE et des langues où nous nous inscrivons est déjà occupée de ces questions. Poursuivons !

Bibliographie

BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F., VERONIQUE, D. (éds) (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

CHISS J.-L. (2010). « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? ». *Le français dans le monde. Recherches et applications* n° 48, pp. 37-45.

CHISS J.-L. (2013). « La didactique du français et des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle ». In BEACCO J.-C. (dir.). *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, pp. 102-115.

CHISS, J.-L. (2014). « La didactique des langues comme discipline : contextualisation et historicité », J. Aguilar, C. Brudermann, M. Leclère (éds). *Langues, cultures, société : interrogations didactiques*. Paris : Riveneuve Editions, pp. 299-313.

PENSER EN FRANÇAIS

CRISTINA ROBALO CORDEIRO

Universidade de Coimbra

crobaloc@uc.pt

Résumé : Si l'on tente de saisir la spécificité de la langue française, il peut être utile d'écartier un instant les nombres et les espaces qui déterminent sa dimension quantitative pour se concentrer sur le Sujet parlant. Dans une comparaison avec le portugais, nous décrivons ici ce que signifie 1. penser en parlant, 2. penser en lisant, 3. penser en écrivant.

Mots clés : sujet, exercice, sophistique, intelligence, automate

Abstract : Trying to grasp the specificity of the French language, it may be useful to forget for a moment the numbers and spaces which determine its quantitative dimension and to concentrate on the speaking Subject. In a comparison with the Portuguese, we describe here what it means 1. to think while speaking, 2. to think while reading, 3. to think while writing... in French.

Keywords : subject, exercise, sophistic, intellect, automat.

En donnant comme titre à cette intervention « Penser en français », j'ai le sentiment de m'écarter sans doute à l'excès des questions qui ont jusqu'à présent été agitées dans les diverses prises de parole, comme de celles qui font mon quotidien professionnel.

Je vis dans la gestion, dans l'administration, dans la machinerie de la francophonie universitaire. L'AUF, vous le savez, est un vaste réseau, reliant plus de 800 universités de par le monde : le Maghreb représente à lui tout seul près de 15% de cet univers et cette puissance numérique lui a permis de faire élire le premier président maghrébin de l'Agence Universitaire de la Francophonie. C'est assez dire que les forces géopolitiques sont décisives et que c'est à grande échelle, à l'échelle démographique d'abord, qu'il faut en effet envisager le problème linguistique. L'AUF est née de cette prise de conscience de l'importance du Nombre. La partie ne sera pas perdue tant que nous saurons nous appuyer sur une portion, de plus en plus instruite, de la jeunesse de la planète. L'avenir du français passe donc par la jeunesse africaine mais il est vrai aussi que l'avenir de l'Afrique passe par le français, autant que par l'anglais et le portugais (et certainement pas par le chinois) : d'où l'importance de bien calculer, d'investir à bon escient, dans un esprit de conquête - ou de reconquête - méthodique en tenant compte de l'ensemble des déterminants économiques, sociologiques, culturels et culturels. Ainsi les mots « stratégies », « planification », « enjeux », « programmes », « projets », « mise en place », « veille » ... composent à peu près tout le lexique dont j'ai besoin dans mes échanges avec mes semblables. C'est une combinatoire très limitée dont on a vite épuisé tous les agencements possibles. Et pour une ancienne professeure de littérature, c'est, je le reconnais, une purge très amère dont le seul mérite subjectif est d'aiguiser mon appétit de libre réflexion.

Voilà pourquoi j'ai choisi de me rapprocher ce matin du cœur de la question du français en délaissant un moment ce qui en fait le squelette externe. Car, après tout, une langue naturelle, une langue historique c'est une affaire de cœur, une affaire de vécu. Et s'il y a des langues qui donnent peu de latitude à l'expression de la personne, à l'affirmation de l'autonomie individuelle, le français, plus qu'aucune autre peut-être, pour des raisons d'histoire idéologique, est une langue du Sujet et, plus précisément, du Sujet pensant.

Non pas que le français soit une langue spécialement vouée, par sa morphologie, à la philosophie. Comme dit Caetano Veloso « Il est prouvé qu'il n'est possible de philosopher qu'en allemand » (*Língua*, chanson du disque *Velô*). Il reste que c'est en français que Descartes a écrit : « Je pense donc je suis », en français et pas même en latin (le « Cogito ergo sum » n'est qu'une traduction postérieure due à Etienne de Courcelles). Or la pensée n'est pas le privilège des philosophes de profession, des techniciens du

concept. Et c'est justement ce qu'a voulu rappeler Descartes en adressant son *Discours de la Méthode* non pas aux docteurs de la Sorbonne mais au plus large public possible, y compris aux femmes, comme une espèce de manifeste démocratique.

Avant de revenir sur cette foi dans l'aptitude universelle au raisonnement – « le bon sens est la chose du monde la mieux partagée » - et sur la façon de conduire ses idées que la langue française, telle qu'elle existe aujourd'hui, semble favoriser, je vais m'arrêter un instant sur le premier degré de la réflexion : celui de la pensée parlée.

Il y a là un ensemble de points qui intéressent directement la pédagogie de la langue. J'ai bien conscience de manquer absolument de prudence en m'avancant sur ce terrain que la plupart d'entre vous connaissent beaucoup mieux que moi, en particulier ceux qui sont versés dans les sciences cognitives. Mais, en prenant aujourd'hui des leçons d'initiation à la langue arabe (à vrai dire de darija) il m'est permis, je crois, de formuler des propos relativement ingénus - et certainement anachroniques - que me suggère ce retour à l'école dans la situation de l'apprenant.

Voici donc la première question : que veut dire « penser dans la langue étrangère » pour un débutant ou même pour tout locuteur qui n'est pas parfaitement bilingue ? Pas grand-chose sans doute. C'est pourtant un conseil souvent donné dans les cours de langue et je le donnais moi-même quand il m'est arrivé de dispenser des cours de langue française au collège: « Oubliez le portugais, pensez directement en français ! » La démarche naturelle, tenue pour fautive, consiste : 1, à concevoir l'idée ; 2, à l'énoncer dans sa langue ; 3, à traduire cet énoncé dans la langue étrangère. Il faut remplacer cette procédure complexe et artificielle par une immersion immédiate dans la langue étrangère. Autrement dit, la langue étrangère doit cesser d'être un point d'arrivée pour être un point de départ. Il y a là un défi apparent à la logique, et qui est cependant le paradoxe fondateur de toute méthode directe : commencer par la fin, parler d'abord et penser ensuite. Car penser en parlant n'est possible que si on a « rendu l'initiative aux mots » disait un illustre professeur d'anglais : Stéphane Mallarmé. Et c'est avec des mots qu'on fait des syntagmes, éventuellement des poèmes, encore plus qu'avec des idées.

Dresser l'automate, comme le voulait le behaviorisme, construire des réflexes, comme le voulait Pavlov, il ne semble pas qu'il y ait pour l'acquisition d'une langue vivante d'autre base possible. L'acte d'intellection y a peu de part et il est souhaitable qu'il soit réduit au minimum. Ce n'est pas autrement que, d'après Eugen Herrigel, l'on apprend la technique du tir à l'arc dans le bouddhisme Zen (Herrigel, 2007). La réflexion, si elle intervient, sera peut-être la récompense, mais en aucun cas le moyen du progrès.

Demandant un jour à un collègue linguiste allemand pourquoi, à son avis, les étudiants allemands semblaient dominer mieux que les autres les langues étrangères, il me répondit que leurs premiers efforts portaient sur le rudiment phonétique et que

l'élève ne pouvait pas passer à l'étape phonologique tant qu'il ne maîtrisait pas la prononciation. Blaise Pascal, de son côté, reconnaissait la primauté de ce qu'il appelait « la machine » même en matière de religion. « Abêtissez-vous ! » : la formule a fait scandale. Elle signifie seulement que la spiritualité viendra remplir des formes vides mais que ces formes vides doivent lui préexister.

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est donc en rien comparable à celui des autres disciplines scolaires, ne pouvant être rapproché qu'avec le cours de musique ou de gymnastique. Et c'est pourquoi nous continuons à nous heurter à des obstacles surgis de notre indéracinable intellectualisme, à commencer par celui des élèves eux-mêmes. Mais – et c'est là où je veux en venir – était-il pour autant nécessaire que la plupart des manuels de langue – en l'occurrence de français – que j'utilisais s'obstinassent à humilier l'intelligence et le bon goût ? Je veux croire que, depuis que j'ai cessé d'enseigner la langue française – voici vingt ans – vous avez vu apparaître des ouvrages – quel qu'en soit le support – capables de satisfaire à la fois aux besoins spécifiques du cours de langue et à ceux, plus généraux, de l'esprit, lequel demande à être respecté et nourri dans chaque élève, qu'il soit petit ou grand débutant.

Je veux le croire et j'en suis du reste convaincue : l'apparition des arts dans les cours de langues (comme en témoigne le programme de ce colloque) prouve que la didactique du FLE a compris tous les bénéfices qu'on peut escompter d'une alliance avec l'esthétique comme elle sait tirer parti des études culturelles. Le magnifique livre d'hommage à Clara Ferrão Tavares n'aurait pas été possible ni même concevable dans les années 80 de l'autre siècle : la didactique vivait alors encore des années de plomb. Il est aujourd'hui permis à l'élève et au professeur de français de penser en parlant. De penser, au sens où Descartes lui-même entendait le mot, c'est-à-dire de sentir et d'imaginer. « Plus rien d'oiseux ou simplement de gratuit » comme le recommandait Mallarmé qui voulait qu'« un seul et même esprit, littéraire autant que pratique » préside à l'usage de la méthode qu'il proposait (Mallarmé, 1974 : 1058).

Pour résumer ce premier point, je dirai que « penser en parlant » veut dire deux choses bien distinctes. Si penser signifie raisonner, il importe que le débutant s'abstienne de le faire. Confions-nous à l'automate. Répétons et apprenons par cœur. C'est à quoi je m'efforce dans mes leçons de darija. Mais si penser veut dire sentir et imaginer, je ne vois pas en quoi la poésie, la peinture et la musique ne seraient pas d'efficaces auxiliaires du cours de langue. En bref pourquoi un manuel pour débutant ne lui permettrait pas de cueillir la « fleur même » de la langue (c'est encore une expression de Mallarmé), autrement dit les cultures qui l'illustrent ? Ce qui nous semble aujourd'hui une évidence, n'oublions jamais qu'il a fallu un demi-siècle de recherches en didactique pour le découvrir.

J'ai laissé soigneusement de côté la question très obscure de savoir si la subjectivation des idées, ou l'intériorité pensante, met en jeu le langage. Les uns, la plupart, diront que oui : le langage est toujours déjà là : penser c'est parler ou se parler. Les autres diront que non : pour eux, au commencement n'est pas le verbe, mais le geste, le mouvement, le corps lui-même rythmant, articulant la pensée inchoative, comme chez l'animal ou le jeune enfant (c'est la thèse de Bergson dans *Matière et Mémoire*). Ce qui est hors de doute c'est que la pensée humaine se structure dans le langage et que le langage humain ou disons, pour parler comme André Martinet, « la double articulation » prend toujours la forme singulière d'*une* langue.

Je n'ai pas, Dieu merci, besoin de voir très clair sur ce point pour accéder au deuxième degré de ma spéculation. Si je me suis d'abord demandé ce que peut vouloir dire pour l'élève débutant de français « penser en parlant » - et mon résultat a été plutôt négatif ou au moins limitatif – je vais maintenant me placer devant une nouvelle question en accompagnant l'élève dans son développement : penser en français, c'est entrer dans l'esprit de la langue par la lecture, c'est penser en lisant. Quelle découverte l'attend ? Je mets le mot « découverte » au singulier car il ne s'agit pas de la myriade d'informations relatives à la diversité sensible de la culture, voire des cultures que véhicule en propre la langue française, mais bien plutôt de l'essence ou, plus modestement, de la tendance essentielle du français.

Je suppose, pour simplifier les choses, que mon élève, intelligent, curieux, avide de lecture, est de langue portugaise. Tout le travail de pensée de ce disciple idéal va consister à comprendre qu'il lui faut passer d'une langue-culture d'inspiration baroque à une langue-culture d'inspiration classique. C'est vite dit, et il faut toute une vie de bilingue pour en prendre acte ! D'origine latine tous les deux, les langues portugaise et française entretiennent un rapport de symétrie inversée, qui procure chacune à la pensée une expansion de sens opposé. Seule une longue pratique de lecteur, et mieux encore de traducteur, apportera la vérification de cet écart ou mieux de cette antithèse opposant les deux langues, qu'éclairent leurs histoires culturelles et politiques autant que strictement linguistiques.

Ayant assez de lucidité pour ne pas me lancer, devant des spécialistes, dans une comparaison sommaire entre les deux systèmes ni même entre les deux évolutions, j'abriterai mes remarques sous l'autorité du *Vocabulaire européen des philosophies*, ouvrage monumental élaboré sous la direction de Barbara Cassin (2004). L'article signé par Alain Badiou, professeur à l'ENS-Ulm, cherche à caractériser le français tel que l'écrivent les penseurs français depuis Descartes. L'article signé par Fernando Santoro, professeur à la Fédérale de Rio, fait de même pour le portugais, depuis le Padre Vieira. Je ne saurais trop vous inviter à prendre connaissance de ces deux remarquables études

qui, en quelques pages, dégagent deux climats spirituels où croissent, à partir de nos deux langues, des types de végétations philosophiques apparemment incompatibles entre elles. Le contraste est d'autant plus saisissant que les deux auteurs ont écrit leurs articles indépendamment l'un de l'autre.

Faute de temps pour les résumer, je me contenterai d'en extraire trois oppositions qui, pour être presque banales, n'en sont pas moins pertinentes : d'un côté, nous avons le portugais, « langue baroque », qui porte la pensée à la luxuriance, à l'ambiguïté, au sensible. De l'autre, le français, « langue classique » (au sens évidemment français du terme, c'est-à-dire anti-baroque), qui appelle à la sobriété, à l'univocité, à l'abstraction. D'un côté, l'exubérance tropicale, les jeux de miroir, l'ici et le maintenant du « estar », de l'autre, la rigueur géométrique, la précision juridique, l'intemporalité de l'idée générale. En somme le Padre Vieira contre le chevalier Descartes, le *Sermão da sexagésima* contre le *Discours de la Méthode*. Et le plus fort que c'est trois siècles plus tard nous retrouvons chez Pessoa et chez Valéry, par exemple, les mêmes tendances antagoniques, comme si, décidément, le même esprit s'obstinait à habiter chacune des langues en déterminant un style de penser inaliénable.

Nous le savons, surtout quand nous traduisons, le français est une « langue maigre » (Badiou parle du français comme « évidemment », le portugais une langue pléthorique (Santoro évoque notre penchant immodéré pour la redondance). Je ne me priverai pas du plaisir de reproduire l'exemple lumineux donné par le professeur de Rio (Cassin, 2004 : 974). Le philosophe brésilien, bilingue, Emmanuel Carneiro Leão écrit dans « Terceiro Mundo », p. 4, la phrase suivante : « *Todo passo é uma aventura de originalidade : passeando pela essência do real, nossos passos caminham pela originalidade do caminho, caminhar e caminhada* ».

Que devient ce petit texte, jouant sur l'étymologie et la paronymie, une fois traduit en français par l'auteur lui-même ? Voici :

Car chaque pas est une aventure. En se promenant à travers l'essence de la réalité, nos pas cheminent dans l'originalité du chemin.

Traduit à la lettre, le portugais ferait l'effet d'un insupportable galimatias. Il faut donc absolument émonder, choisir, aplanir et, assurément, appauvrir la pensée pour qu'elle soit lisible en français. C'est que la langue française, après Rabelais et Montaigne, est passée par les mains chirurgicales de Vaugelas, de Malherbe, des grammairiens des salons précieux, des Messieurs de Port-Royal, des Académiciens de Richelieu pour en sortir, svelte et nerveuse, prête à se jeter dans les bras de Racine... Mais avant Racine, il y avait eu La Rochefoucauld et Pascal qui avaient mis au point l'art de la concision et de la frappe, que nous retrouvons intact au 20^e siècle chez Barthes ou chez Cioran.

Penser en lisant les auteurs français, ce sera donc toujours, qu'on soit chez Voltaire ou chez Rousseau, chez Lacan ou chez Deleuze, si différents entre eux ou même si hostiles les uns aux autres, se soumettre à la phrase française, que Badiou n'a pas tout à fait tort de comparer au lit de Procuste (Cassin, 2004 : 472). Aussi peut-on affirmer que toute pensée française aspire à s'enfermer dans un aphorisme, c'est-à-dire dans une formule péremptoire et définitive. Cette prédilection pour la maxime fait que les Français sont en définitive davantage des « moralistes » que des métaphysiciens.

Mais il est temps que j'aborde le troisième degré de l'apprentissage. Si mon élève s'est montré aussi patient que vous et que je le tiens encore sous ma férule, je voudrais lui montrer ce qu'il doit savoir faire pour penser à la française quand il écrit.

Je ne manque jamais l'occasion de faire l'éloge de l'exercice scolaire de dissertation et je n'hésite pas à déclarer qu'il fait gravement défaut dans notre enseignement national. Pour en apprécier tout l'intérêt il faut, me dit-on, l'avoir longuement pratiqué au collège et à l'université. J'évoquais tout à l'heure l'art du tir à l'arc, je pourrais aussi bien me référer à l'art équestre dont seule une longue pratique permet la compréhension intime.

Le mot dissertation est sans doute trompeur puisque nous parlons en portugais de « dissertação » à propos de nos thèses de doctorat, ce qui ne viendrait jamais à l'esprit d'un Français. Je ne vous ferai pas l'injure de vous expliquer en quoi consiste l'entraînement dialectique auquel sont soumis les candidats au baccalauréat et, plus encore, les candidats aux grandes écoles, y compris scientifiques. Très rares du reste sont ceux qui dominent la technique car il n'est certes pas facile d'improviser, en quatre ou six heures, sur un sujet imposé, un système cohérent et, idéalement, semblable à une petite mécanique bien huilée. Mais rien de tel non plus pour encourager l'intelligence à prendre l'initiative, à mobiliser ses ressources propres, à esquiver les objections.

Je me souviens d'avoir fait l'essai de cette formation spéciale sur des étudiantes de *mestrado* en les mettant au défi d'élaborer des « plans » de commentaire composé : après une phase d'instruction où il a fallu contrarier d'anciennes habitudes mentales, elles se sont tellement prises au jeu que notre séminaire s'est transformé en concours d'agilité mentale, parfois sophistique il est vrai – mais la sophistique ne mérite pas sa mauvaise réputation.

Au demeurant, l'épreuve de dissertation ne manque pas d'adversaires et il n'est pas certain qu'elle survive encore longtemps à la massification de l'enseignement secondaire. Elle aura pourtant aidé à former des générations de brillants penseurs : Lévi-Strauss, Derrida, Foucault – pour ne citer que des noms mythiques, ont tous été dressés à cette école du raisonnement, assez analogue à une préparation militaire de l'esprit. Et si cette image vous surprend, je peux la justifier en remontant aux origines du

mouvement de réforme qui a introduit la dissertation littéraire dans les lycées au moment où, dans les années 1880, la III^e République refondait l'université française. Voici ce qu'écrit l'historien Joseph Hours :

Après les désastres de 1870, la nation avait entrepris son examen de conscience. Elle avait été à peu près unanime à attribuer sa défaite à un manque de méthode et de réflexion, à l'habitude de suivre au hasard les impulsions du sentiment. Tout cela, disait Flaubert, c'était arrivé « parce qu'on n'avait pas lu *L'Education sentimentale* ». Il en était résulté un désir passionné de travail intellectuel, d'action vigoureuse dirigée par une pensée ferme selon des méthodes scientifiques et d'après les enseignements de l'expérience. Tous les partis s'étaient efforcés de satisfaire ce désir, mais les républicains y étaient arrivés mieux que leurs adversaires... (Hours, 1945 : 293).

Avant cette époque, l'exercice traditionnel dans les classes était le « discours français » qui incitait l'élève à faire preuve d'éloquence en utilisant toute la gamme des figures de rhétorique. Mais la terrible défaite devant l'armée de Bismarck et les grandes convulsions qui en ont suivi sont venues dénoncer la vanité de cette éducation oratoire et plus encore les dangers du verbalisme romantique. Il était urgent d'adopter un modèle agonistique de formation intellectuelle et d'armer les enfants de la bourgeoisie de l'équipement dialectique dont leurs parents étaient dépourvus. Il convient de noter que l'influence d'Emmanuel Kant, dont les détracteurs qualifiaient la doctrine de « caporalisme prussien » a été très forte sur les maîtres de l'enseignement français qui donnaient volontiers comme exemple parfait de progression discursive le plan tripartite des *Fondements de la Métaphysique des Mœurs* (Kant, 1994)¹.

Ainsi les Français, dans les vingt dernières années du XIX^e siècle se guérissaient finalement du « mal du siècle » en réapprenant à penser à l'école de l'Allemagne. Mais ils apportaient à cette méthodologie leur caractère national : le refus du jargon technique, le désir de plaire autant que de convaincre, le souci de ne pas séparer la philosophie de l'écriture littéraire. Henri Bergson, si imprégné de kantisme, réalise le type même du penseur français, se voulant à la fois profond et artiste, clair et vigoureux. Il est significatif qu'il soit redevenu aujourd'hui une référence majeure, à un moment où la philosophie veut se rapprocher du grand public.

« Langue des femmes et des prolétaires plutôt que des savants », comme dit Alain Badiou (Cassin, 2004 : 465), le français philosophique, qui s'en était, dans une certaine mesure, éloigné sous le romantisme (mais Stendhal et Balzac sont philosophes), a envahi la littérature depuis plus d'un siècle : *A la Recherche du Temps perdu* est-elle une

¹ Première section : Passage de la connaissance rationnelle commune de la moralité à la connaissance philosophique. Deuxième section : Passage de la philosophie morale populaire à la métaphysique des mœurs. Troisième section : Passage de la métaphysique des mœurs à la critique de la raison pure pratique.

philosophie romancée ou un roman philosophique ? Camus, Sartre, Simone de Beauvoir bien sûr, mais plus près de nous combien d'agrégé(e)s de philosophie se cachent parmi les romanciers et romancières à la mode ! Agrégés de philosophie c'est-à-dire, dans le contexte français, des virtuoses de la dissertation. Non pas qu'un bon roman soit une dissertation réussie – loin de là! – mais il y a malgré tout de l'exercice académique à la construction d'une fiction une continuité latente, celle de la langue française elle-même avec son formalisme immanent et sa syntaxe impérieuse. A la fin de bon nombre de romans français, le lecteur pourrait écrire : « Ce qui devait être démontré a été démontré ». Et tout cela est arrivé parce que, finalement, on a lu *L'Éducation sentimentale*...

Vous pouvez, avec justesse, me reprocher d'avoir prononcé un plaidoyer pour l'intelligence française et vous auriez beau jeu de citer mille exemples de la bêtise des Français. Mais où, mieux que dans ces Assises, faire l'apologie d'une certaine manière de conduire sa raison et de chercher la vérité, sinon dans les sciences, comme l'espérait Descartes², en tout cas dans les lettres, où la vérité ne se distingue pas de l'adhésion qu'on cherche à obtenir de son public ?

Bibliographie

CASSIN, Barbara (dir) (2004). *Vocabulaire européen des philosophies*. Paris : Seuil / Le Robert.

HERRIGEL, Eugen (2007). *Zen e a arte do tiro com arco*. Lisboa : Biblioteca editores Independentes.

HOURS, Joseph (1945). *Œuvre et pensée du peuple français*. Paris : Librairie Bloud & Gay.

KANT, Emmanuel (1994). *Fondements de la Métaphysique des Mœurs*. Paris : Flammarion.

MALLARME, Stéphane (1974). *Thèmes anglais*, in *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».

² *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*.

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES EUROPÉENNES

Un plus pour le Français ?

FILOMENA CAPUCHO

Universidade Católica Portuguesa – CECC

fcapucho@gmail.com

Résumé : Les politiques linguistiques définies par le Conseil Européen et la Commission Européenne depuis la Déclaration de Lisbonne, en 2000, visent ouvertement le développement du plurilinguisme des citoyens et le multilinguisme des états. Ces politiques souhaitent contrecarrer l'indéniable imposition économique et sociale de l'anglais, vu comme *lingua franca* pour toute communication internationale, menaçant la diversité linguistique et culturelle de l'UE. Dans cet article, j'esquisserai brièvement l'évolution de ces politiques et j'analyserai ensuite leurs apports au développement du français dans l'espace européen. Je m'arrêterai plus longuement sur l'analyse du rôle que les *approches plurielles* peuvent jouer par rapport à l'intégration du français dans sa famille linguistique – les langues romanes – dont l'apprentissage pourra revitaliser l'intérêt social porté à la langue française et lui redonner un nouvel élan.

Mots-clés : politiques linguistiques, multilinguisme, plurilinguisme, français, approches plurielles.

Abstract: Language policies defined by the European Council and the European Commission since the Lisbon Declaration, in 2000, openly target the development of the plurilinguism of citizens and the multilingualism of states. These policies aim at thwarting the undeniable economic and social imposition of English, seen as a lingua franca for all international communication and threatening the linguistic and cultural diversity of the EU. In this paper, I will outline briefly the evolution of these policies, and I will then analyze their contributions to the development of French in the European area. I will emphasize the role that *plural approaches* can play for the integration of the French language in its family - Romance languages – allowing to revitalize the social interest in the French language and give it a new impulse.

Keywords: language policies, multilingualism, plurilingualism, French, plural approaches.

Introduction

Réfléchir sur le rôle actuel du français, en contexte portugais, européen ou mondial, nous oblige à le placer dans le cadre des tendances idéologiques, politiques et économiques qui déterminent les politiques linguistiques qui sous-tendent, de nos jours, les représentations sociales sur les langues, leur utilité et leur apprentissage en milieu formel ou informel.

Cet article présentera ainsi une analyse de l'évolution des politiques linguistiques européennes mises en œuvre depuis le début du XXI^{ème} siècle, tout en réfléchissant sur l'importance du développement du multilinguisme des états et du plurilinguisme des citoyens. Dans ce cadre, j'interrogerai la place que les langues étrangères pourront occuper dans un monde culturellement diversifié, où le dialogue interculturel et le respect des diversités est essentiel pour le maintien de la paix et la construction d'une citoyenneté plurielle, dans un cadre de liberté et de démocratie. Je m'arrêterai ensuite plus longuement sur l'analyse du rôle que les *approches plurielles* peuvent jouer par rapport à l'intégration du français dans sa famille linguistique – les langues romanes – dont l'apprentissage pourra revitaliser l'intérêt social porté à la langue française et lui redonner un nouvel élan.

1. Mondialisation ou diversité(s) ?

Même si certains auteurs, tels que Friedman (2000), estiment que le processus de mondialisation a commencé il y a des siècles, en particulier depuis l'âge des grandes découvertes maritimes, nous pouvons situer les changements majeurs à ce niveau depuis la fin du XX^e siècle, provoqués par des événements historiques comme la chute du mur de Berlin, mais, surtout, par la grande transformation due au développement des technologies de l'information et de la communication : l'arrivée du système d'exploitation Windows, l'émergence de Netscape (1995) et l'extension du potentiel de l'Internet autour l'an 2000 (Munshi, 2006 : 261-267). Nous assistons ainsi, au cours des 15 dernières années, à une révolution technologique centrée sur les processus d'information, qui « remodèle à un rythme accéléré les fondements matériels de la société » (Castells, 1998 : 21).

Toutefois, si la mondialisation est une réalité indéniable, elle n'implique pas nécessairement la soumission à un monde unique, uniforme, lisse et soumis. En fait, comme Stiglitz (2006 : 4) le soutient, le problème n'est pas dans la mondialisation, mais dans la façon dont la mondialisation a été gérée et dont certains souhaitent nous la montrer pour mieux l'imposer. La mondialisation peut, au contraire, garantir le respect

des diversités car « [a] tendência da globalização – um mundo uno, interconectado e interdependente – supõe simultaneamente, e como parte de um mesmo processo, a reafirmação da diversidade sócio-económico-cultural e das identidades locais e nacionais » (Bittencourt, 2008 : 2). Ainsi, la mondialisation peut aller de pair avec la liberté d'existence de chacun et de ses choix personnels, l'authenticité, permettant le slogan longtemps utilisé par la Commission Européenne : « Unité dans la diversité ». En contexte européen, ce sera donc la reconnaissance d'un immense héritage culturel qui nous permettra, aujourd'hui encore, (re)penser notre identité : « il semble que la véritable identité de l'Europe réside dans son immense richesse culturelle et dans sa capacité à évoquer une dimension imaginaire du pouvoir » (Bellini, 2008 : 12).

2. Un cadre pluriel de communication

Dans cet espace européen de plus en plus élargi et multiculturel, mais qui cherche à préserver les identités individuelles et collectives, il faut donc faire face à une nouvelle problématique au niveau de la communication entre les états, les entreprises et les individus :

As a result of enlargement, the Single Market and increased mobility within the EU, the revival of the regions, the advent of the knowledge society, migration into the EU, and globalisation, this multilingual challenge has reached a completely new dimension – in terms of size, complexity, and policy relevance (Commission of the European Communities, 2007 : 6).

Nombreux sont les défis à relever. Ils couvrent non seulement la communication réelle, mais tous les aspects qui découlent du fait que l'« unité dans la diversité » dont on parle existe non seulement dans son ensemble, mais aussi dans chacun des États qui la composent, constituant ce que Vertovec (2006) a appelé « super-diversité » :

Whereas this was formerly primarily seen in terms of interpersonal exchanges between people residing in different Member States, practically all EU Member States have by now become multilingual and multicultural societies themselves, requiring strategies at local / regional / Member State level for facilitating communication across language and cultural boundaries (Commission of the European Communities, 2007 : 6).

En 2016, l'Union européenne compte plus de 508 millions de personnes, dont plus de 20 millions d'immigrants¹, 28 États membres², 3 alphabets et 24 langues

¹ Parmi lesquels plus d'un million de réfugiés, un chiffre en croissance continue depuis 2015.

² Si l'on compte encore le Royaume Uni, dont *Brexit* n'est pas encore conclu.

officielles. En outre, on compte encore dans le patrimoine européen plus de 60 langues parlées dans des régions spécifiques ou par des groupes spécifiques ; le phénomène de l'immigration y a apporté plus de 100 langues différentes. Une étude réalisée dans le cadre du projet VALEUR³ estime également que, en fait, dans les 21 pays qui formaient la base du rapport de travail produit, un total de 600 langues devrait être pris en compte (y compris en plus des langues officielles, les langues régionales ou minoritaires, les langues de l'immigration, les langues non-territoriales et les différentes langues des signes): « Pour ce qui est des 21 pays participants, un total de l'ordre de 600 langues pourrait donc se révéler plus exact » (McPake & Tinsley, 2007 : 29).

Le nouveau cadre européen se caractérise donc par une diversité croissante dont la gestion est de plus en plus nécessaire. Dans le rapport du groupe d'intellectuels réunis en 2008 à l'initiative de la Commission européenne, Amin Maalouf mentionne clairement ce problème :

[...] pour toute société humaine, la diversité linguistique, culturelle, ethnique ou religieuse présente à la fois des avantages et des inconvénients, une source de richesses mais également une source de tensions ; l'attitude sage consiste à reconnaître la complexité du phénomène, en s'efforçant d'en maximiser les effets positifs et d'en minimiser les effets négatifs (Maalouf, 2008 : 3).

3. Options de politique linguistique en Europe : le multilinguisme

Il faut donc clairement suivre des options sociales, culturelles et linguistiques afin de valoriser le potentiel de richesse et de minimiser les conflits qui pourront survenir. À partir de 2000, avec la Déclaration de Lisbonne, renforcée en 2002 avec la Déclaration de Barcelone⁴, l'option politique de l'Union européenne a visé le respect et la défense du multilinguisme. Depuis, toute une série de mesures politiques linguistiques ont été prises, y compris non seulement la production de documents soutenant cette option, comme la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative pour le développement du plurilinguisme des citoyens⁵: « At the Barcelona European Council in 2002, at the

³ Valuing All Languages in Europe. European Centre for Modern Languages. 2nd Medium-term programme 2004-2007

(http://www.ecml.at/mtp2/VALEUR/html/Valeur_E_news.htm#March2007).

⁴ Texte de la Déclaration de la Présidence du Conseil européen disponible sur <http://www.eng.unibo.it/NR/rdonlyres/F3A0A962-3AB9-478B-8FCF-398A4F530448/25824/BarcelonaEuropeanCouncilConclusion.pdf>

⁵ Je distingue clairement les termes *multilinguisme* (concernant la politique linguistique de base de la Commission Européenne, visant le respect de la pluralité linguistique dans l'Union et dans ses Etats membres) et *plurilinguisme* (compétences linguistiques plurielles des citoyens) : « La promotion du plurilinguisme est un but central de la politique européenne des langues, but légitimé par le multilinguisme des états membres » (Meissner, 2007 : 196). Cf. également Capucho, 2006.

suggestion of the European Commission, the Member States set themselves the objective of European citizens learning at least two foreign languages » (Orban, 2007 :7).

Il s'agit d'une option politique que plusieurs arguments justifient :

- Idéologiques - le multilinguisme valorise les valeurs européennes de base :

[...] languages are not a mere means of communication. They contribute to a better knowledge of other European cultures and have a real potential for a deeper understanding between European citizens. Multilingualism policy aims at ensuring multiculturalism, tolerance and European citizenship. Widespread general competence in foreign languages also plays its part in keeping xenophobia and intolerance at bay (Figel, 2005 :3).

- Identitaires – le multilinguisme constitue la base d'une identité culturelle européenne :

Each language deserves to be seen and treated as a language of culture – on account of its semantic and grammatical peculiarities as well as literary and other works written in this language. Looked at from this point of view, multilingualism is a value and as such a characteristic of European cultural identity (Commission of the European Communities, 2007 : 17).

La construction identitaire de chaque citoyen, en tant qu'Européen, passe par le sentiment d'appartenance à une société plus large qui respecte les particularités de chacun :

Négliger une langue, c'est prendre le risque d'une désaffection de ses locuteurs à l'égard de l'idée européenne. Nul ne peut adhérer de tout cœur à l'ensemble européen s'il n'a le sentiment que sa culture spécifique, et d'abord sa langue, y est pleinement respectée, et que l'intégration de son pays à l'Union européenne contribue à épanouir sa langue propre et sa culture propre plutôt qu'à les marginaliser (Maalouf, 2008 : 13).

- Sociaux - le multilinguisme contribue au bien-être social et individuel (« The various dimensions of multilingualism, above all the learning of languages, have the greatest significance for the good of society and for the well-being of individuals » (Commission of the European Communities, 2007 : 22)), et atténue des attitudes de xénophobie et d'intolérance :

Our societies are becoming multicultural. But sometimes diversity is seen as a threat and communities live in isolation, triggering xenophobia. We must evolve into an intercultural society, where citizens of different backgrounds share a dialogue. And for dialogue, we need languages ! (Orban: 2008 : 3).

- Économiques – le multilinguisme favorise la Stratégie de Lisbonne et permet la construction d'une société plus compétitive, facilitant les échanges commerciaux, soutenant l'Europe en temps de crise et ouvrant de nouvelles chances (cf. Orban, 2007 et 2009).

Tous ces arguments sont résumés dans la communication de la Commission au Parlement européen (2008 : 3) :

The harmonious co-existence of many languages in Europe is a powerful symbol of the European Union's aspiration to be united in diversity, one of the cornerstones of the European project. Languages define personal identities, but are also part of a shared inheritance. They can serve as a bridge to other people and open access to other countries and cultures, promoting mutual understanding. A successful multilingualism policy can strengthen life chances of citizens: it may increase their employability, facilitate access to services and rights and contribute to solidarity through enhanced intercultural dialogue and social cohesion. Approached in this spirit, linguistic diversity can become a precious asset, increasingly so in today's globalised world.

Cette option pour la défense du multilinguisme a ainsi conduit à des mesures spécifiques pour le développement de la politique linguistique. En 2003, fut lancé un premier plan d'action pour 2004-2006 :

[...] in 2003 the Commission launched the 2004-2006 action plan for the promotion of language learning and linguistic diversity. The aim of this plan was to promote multilingualism in Europe, in cooperation with the Member States and by means of specific measures in our education and training programmes (Orban, 2007 : 7).

L'importance croissante de cette problématique, combinée au besoin d'élargissement des portefeuilles de la Commission européenne en raison de l'entrée de deux nouveaux États membres, a conduit, en 2007, à la nomination d'un commissaire chargé du multilinguisme :

It was the decision of President José Manuel Barroso to make "Multilingualism" part of the portfolio of one of the Commission members and to assign him responsibility for multilingualism in education, culture, interpretation, translation, and publications that set the signal for the development of a coherent and comprehensive EU language policy. The drive towards the development of such a policy gained considerable momentum when, on 1 January 2007, "Multilingualism" was made a separate portfolio, assigned to one of the new Commissioners, Mr Leonard Orban. (Commission of the European Communities, 2007 : 5-6).

Cependant, à partir de 2010, ce portefeuille a été supprimé, et le multilinguisme est une partie des attributions du Commissaire pour l'éducation, la culture, du multilinguisme et de la jeunesse. À l'heure actuelle, et depuis 2014, la nouvelle Commission présidée par Jean-Claude Juncker a encore supprimé la mention "multilinguisme" du portefeuille spécifique de l'éducation, de la culture, des sports et de la jeunesse, dont le commissaire Tibor Navracsics est chargé. Le multilinguisme disparaît ainsi des priorités de ce commissaire, bien que la Direction générale de l'éducation et de la culture (DG EAC) soit encore explicitement responsable des politiques relatives à l'éducation, la culture, la jeunesse, les langues et les sports. Dans le cadre du programme Erasmus +, de cette Direction générale, l'apprentissage des langues et la diversité linguistique est encore l'un des objectifs spécifiques, et l'on affirme même :

Multilingualism is one of the cornerstones of the European project and a powerful symbol of the EU's aspiration to be united in diversity. Foreign languages have a prominent role among the skills that will help equip people better for the labour market and make the most of available opportunities (European Commission, 2015 : 10).

Simultanément, le Conseil de l'Europe, une organisation intergouvernementale créée en 1949 et rassemblant aujourd'hui 47 Etats, dont les 28 membres de l'UE, a également entrepris un travail décisif dans la promotion du multilinguisme, en soutenant, concrètement, les politiques linguistiques européennes, notamment à travers l'action du Centre européen pour les langues vivantes. Son programme récent pour 2016-2019, « Languages at the heart of learning », réaffirme l'importance cruciale de la diversité linguistique comme support de la citoyenneté et ouvre de nouvelles possibilités pour le développement de « new solutions to the challenges in language education identified by our member states, through projects and think tanks » (ECML, 2016).

Toutefois, l'option politique en faveur du multilinguisme n'est sûrement pas pacifique et elle a été souvent remise en question au cours des dernières années, en particulier à partir de l'élargissement progressif de l'Union européenne. Le débat qui oppose les partisans du multilinguisme à ceux qui préconisent la construction d'un espace commun de communication basé sur l'utilisation de l'anglais comme *lingua franca* n'est pas clos. L'affirmation de Klippel (2001) – « There is universal agreement that Europe needs more than English » – ne correspond pas totalement à la réalité d'aujourd'hui. Il est vrai, comme l'affirme van Splunder (2014 : 221), que « [t]he increasing use of English is clearly informed by neoliberal discourses on globalization, the emergence of a knowledge economy (in which language plays a crucial role) and the commercialization of higher education ». La *naturalisation discursive* sur le rôle unique

de l'anglais comme langue de communication dans le monde est accompagnée par des discours académiques qui soutiennent ce point de vue, bien que la recherche récente dans ce domaine⁶ dévoile une réalité fort différente. De même, très récemment, Tremblay (2015 : 48) rappelle que

[...] ce qui caractérise le monde d'aujourd'hui c'est moins la tendance au monolinguisme que les progrès manifestes du plurilinguisme.

Il est important de souligner que la situation des langues sur Internet confirme ce constat. Ces progrès coexistent, certes, avec la suprématie de l'anglais. Mais l'anglais est passé dans le total des pages sur Internet de plus de 80 % il y a dix ans à moins de 40 % aujourd'hui. L'anglais n'est pas ou n'est plus en situation de monopole et si hégémonie il y a, celle-ci se trouve largement contestée dans les faits, alors même que l'on admet que la connaissance de l'anglais est une nécessité incontournable pour l'emploi à partir d'un certain niveau. Cette observation n'est pas contradictoire avec le constat précédent car, il est facile de comprendre qu'apprendre une langue ou plusieurs langues n'implique absolument pas un renoncement à sa propre langue. En tout cas, si cela peut arriver dans certains contextes, cela peut s'expliquer par d'autres raisons. Notons quand même que le plurilinguisme n'exclut pas l'anglais.

4. Les approches plurielles en Didactique des Langues Etrangères

Intégrées dans le développement des politiques linguistiques européennes (et, plus particulièrement, des politiques linguistiques éducatives), et découlant très souvent de Projets financés dans le cadre des programmes *Lingua* (jusqu'en 2000), *Socrates - Actions Lingua 1 et 2* (2000 - 2006) et *Transversal LLP*, Action clé 2 (2007 – 2013), les « approches plurielles » envisagent les langues en tant que manifestations diverses d'une entité unique, mais plurielle - la langue :

[p]ar définition, on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément (Candelier, 2008 : 68).

Cette dénomination couvre un petit ensemble méthodologique composé aujourd'hui par trois propositions didactiques dont les finalités spécifiques sont différentes :

- Intercompréhension ;

⁶ Je me rapporte très spécifiquement aux résultats du projet Dylan (*Language Dynamics and Management of Diversity*), développé entre 2006 et 2011 et à une vaste production académique qui en découle (cf. Unger, Krzyżanowski & Wodak, 2014, Berthoud & Burger, 2014, entre autres).

- *Eveil aux Langues* (Candelier, 2008 ; De Pietro, 2008 ; Candelier & De Pietro, 2008) ;
- *CLIL/EMILE* (Marsh, 2001) ou *enseignement bilingue* (Gajo, 2008).

4.1. Intercompréhension

Historiquement, le terme *intercompréhension* (IC) surgit pour décrire une forme de communication entre les locuteurs de variétés dialectales de la même langue. En fait, la première occurrence du terme se doit à Jules Ronjat, 1913, dans le cadre de son étude *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. En se penchant sur la distinction entre les langues et dialectes, Ronjat a conclu que la présence ou l'absence d'intercompréhension dans des situations de communication concrètes conduirait à affirmer que les sujets parlaient, respectivement, des variantes de la même langue ou des langues différentes (cf. Escudé, 2010 ; Ollivier, 2010, 2013, sous presse). Ainsi l'IC se place-t-elle initialement sur le plan de l'observation empirique (Palmerini & Faone, 2010), servant à désigner des phénomènes de compréhension réciproque spontanée entre des sujets parlants ou des groupes de sujets parlants (Ollivier, 2010).

Plus tard, pendant le XX^{ème} siècle, cette désignation s'est élargie à des phénomènes similaires dans le contexte des contacts interlinguistiques. En fait, l'IC est rapportée dans une tradition séculaire de pratiques de communication entre les habitants des régions frontalières ou insérée dans les expériences des voyageurs de tous les temps ; le phénomène correspond à des processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus 'communs' dans les situations de contacts exolingues. Ainsi certaines personnes sont-elles capables d'effectuer spontanément des processus d'IC lorsqu'elles sont confrontées à une langue étrangère inconnue ou peu connue. Il s'agit, donc, d'« un vécu banal et quotidien pour des acteurs bien réels, attesté au long de l'histoire » (Grin, 2008 : 18). Et comme Bernard Cassen, beaucoup de ceux qui vivent au quotidien dans des environnements plurilingues pourront affirmer : « J'ai sans le savoir, pratiqué de manière précoce l'intercompréhension et la création terminologique sauvage » (Cassen, 2008 : 13). Comme le conclut Tyvaert (2008 : 274), « [l'] intercompréhension se présente finalement comme une méthode naturelle, qui met en forme des habiletés sémiotiques latentes que sait mobiliser, plus ou moins bien, tout sujet parlant quand il migre d'un espace linguistique à un autre ».

Du point de vue de sa légitimité dans le domaine de la Didactique des Langues, l'IC se situe clairement au sein des propositions du CECR. S'il est vrai que, comme le rapportent Escudé & Janin (2010 : 16), l'IC n'est pas explicitement mentionnée dans le

texte du CECR, elle s'intègre totalement dans la perspective de l'apprentissage pluriel prévu dans cette œuvre de référence. En effet, l'IC est inscrite dans la conception de plurilinguisme présentée par le CECR (2001 :11) :

Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre⁷. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue *a priori* « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun.

D'autre part, elle s'inscrit également dans la possibilité de prévoir, dans le cadre de l'apprentissage plurilingue, la reconnaissance – même à un niveau institutionnel – de compétences partielles :

La reconnaissance « officielle » de compétences partielles peut aller dans ce sens [...] On aurait toutefois aussi intérêt à prendre en compte et à valider en tant que telle une compétence plurielle à même de jouer de plusieurs langues ou de plusieurs cultures. Traduire (ou résumer) d'une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue⁸, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture sont des activités d'interaction ou de médiation (au sens donné ici à cette notion) qui ont leur place dans des pratiques effectives. À bien des égards, c'est aussi le profil plurilingue et pluriculturel et les capacités de gestion d'un tel répertoire que les certifications devraient également permettre d'apprécier et de valoriser (CECR, 2001 : 133).

D'une façon encore plus explicite : « La compétence partielle dans une langue donnée peut concerner des activités langagières de réception (mettre l'accent par exemple sur le développement d'une capacité de compréhension orale ou écrite) » (idem: 106). Ou encore (ibidem) :

Rien n'interdit de penser que ces visées particulières portant, à un moment donné, sur un secteur ou un type particulier de compétence, une mise en place ou un développement de compétence partielle, permettent l'installation ou le renforcement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle transversale. En d'autres termes encore, la poursuite d'un objectif partiel peut trouver place dans un projet d'ensemble pour l'apprentissage.

⁷ C'est moi qui le souligne.

⁸ idem.

Le développement de projets et de matériaux qui a systématiquement marqué ce domaine depuis les années 1990, notamment en ce qui concerne les langues romanes, devrait servir à la dissémination de cette approche et à son inclusion dans l'espace formel de l'apprentissage scolaire. Toutefois, l'immobilisme institutionnel qui caractérise les systèmes éducatifs représente encore aujourd'hui un obstacle à franchir.

4.2. Éveil aux Langues

L'approche *Éveil aux Langues*, développée initialement dans le cadre du projet *Evlang* (Candelier, 2003), s'adresse à un public de jeunes enfants et a pour objectif le développement

- des aptitudes d'observation et de raisonnement métalinguistique ;
- des savoir-faire utiles pour l'apprentissage des langues ;
- des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- des savoirs relatifs aux langues et à leur diversité (Candelier & De Pietro, 2008 : 149).

Sur ces objectifs, De Pietro (2008 : 205) ajoute encore :

Plus généralement, les démarches d'éveil aux langues visent à développer chez les apprenants des *attitudes* plus ouvertes envers les langues – en particulier celles qu'ils doivent apprendre à l'école et celles qui sont présentes dans la salle de classe – des *aptitudes* d'écoute, d'observation, d'analyse qui leur sont utiles dans leurs différents apprentissages linguistiques, et des *connaissances* à propos du langage et des langues qui ont entre autres pour fonction de fonder, d'aider à comprendre, les aptitudes et attitudes à développer. Autrement dit, il ne s'agit pas en premier lieu d'« enseigner » les langues prises en compte mais bien de construire, au moyen ou grâce à la diversité des langues, différentes ressources et compétences pertinentes pour « fonctionner » dans un environnement plurilingue.

Cette longue citation contient les éléments principaux qui caractérisent l'Éveil aux Langues et qui le distinguent de l'IC :

- il s'agit d'approche propédeutique à un apprentissage plus complet de la langue;
- il vise à développer prioritairement des attitudes et des compétences nécessaires à des apprentissages postérieurs ;
- il est principalement destiné à des enfants en début de scolarisation (cf. De Carlo, 2015 : 99).

L'Éveil aux Langues pourrait ainsi garantir, dès le plus jeune âge, l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, essentielle au développement d'attitudes menant à la citoyenneté européenne. Nous regrettons que cette approche n'ait pas été prise en compte lors de la reformulation des programmes d'anglais au niveau du 1^{er} cycle, au Portugal.

4.3. EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère)

Il s'agit d'une approche systématisée dans le domaine de l'enseignement bilingue. Consistant, comme son nom l'indique, à l'apprentissage simultané d'une langue étrangère et de contenus scolaires non linguistiques, son intérêt

réside exactement dans le fait que les deux apprentissages procèdent simultanément et que les matières sont étudiées *avec* et *à travers* une autre langue plutôt que simplement *dans* une autre langue. La distinction est de taille et jette une lumière sur les rapports entre verbalisation et acquisition des savoirs (idem : 101).

On pourra ainsi conclure que cette approche présente des avantages significatifs dans un cadre général d'apprentissage : « The experience available shows that both linguistic and content subject competence can be promoted within this integrated concept more effectively than when content and language are taught in isolation » (Wolff, 2001 : 47). L'approche EMILE s'insère donc dans une didactique multi-intégrée de L1, L2 et de disciplines non-linguistiques (cf. Gajo, 2008 : 138) développée au sein des institutions scolaires.

Les expériences d'EMILE au Portugal sont encore insuffisantes, même si depuis 2003 les sections européennes – notamment celles de français – connaissent un véritable essor.

5. Un espoir pour l'avenir

Les approches plurielles constituent une base possible pour que le plurilinguisme des citoyens – plus particulièrement des citoyens portugais - puisse sortir de la sphère de l'utopie pour devenir une réalité. Sa reconnaissance institutionnelle serait un gage d'engagement sérieux visant un autre regard vers la diversité linguistique et culturelle, un autre vécu de l'Europe et le refus l'imposition d'une langue unique.

Par rapport à la langue française, elles pourraient apporter un renouvellement méthodologique, un nouvel essor des publics 'égarés', un marketing efficace en Europe

et ailleurs (dont la DGLFLF a si bien su profiter en embrassant la cause de l'Intercompréhension) et une identité spécifique au sein d'une famille linguistique et culturelle. Libérée de son passé (et des préjugés qui longtemps en ont découlé), la langue française retrouverait ainsi, en Europe, son espace de médiation humaniste, de culture, de poésie, de savoir, mais aussi de modernité, de recherche scientifique, de communication et de rencontre(s).

Du point de vue de sa politique linguistique, la France prend actuellement conscience des mesures à prendre. Outre l'action efficace permanente de la DGLFLF, l'Agence Nationale Erasmus+ semble avoir reconnu le besoin de travailler pour le plurilinguisme : en 2015 et 2016, elle a financé la mise en œuvre de deux grands Partenariats Stratégiques concernant des approches plurilingues de l'apprentissage, contrariant l'indifférence générale portée par d'autres pays aux projets linguistiques.

Mais il appartient aussi aux acteurs du terrain – enseignants de français à tous les niveaux – de garantir l'avenir des langues et de la diversité culturelle et... l'avenir du français.

Bibliographie

BELLINI, Paolo (2008). « Identité Européenne, Pouvoir Politique et Globalisation ». In *Revue internationale de philosophie en ligne*, mai 2008 an III n°5 [disponible le 10.10.2016].

<URL : http://www.metabasis.it/articoli/5/5_Bellini.pdf>.

BERTHOUD, Anne-Claude & BURGER, Marcel (orgs.) (2014). *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Bruxelles : De Boeck.

BITTENCOURT, Bernardete (2008). « Dinâmicas sociais contemporâneas: redes, capital social e desenvolvimento sustentável ». In *e-cadernos ces*, n° 2/2008, Novos Mapas para as Ciências Sociais e Humanas – artigos pré colóquio. [disponible le 10.10.2016].

<URL : <https://eces.revues.org/1418>>.

CANDELIER, Michel (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme. Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, 65- 90.

CANDELIER, Michel (org.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck - Duculot.

CANDELIER, Michel & et DE PIETRO, Jean-François. (2008). « Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques ». In Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (orgs.). *Compétences et contenus – Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 147-162.

CAPUCHO, Maria Filomena (2006). « Sobre Línguas e Culturas », in *Rev. Veredas online, número especial Portugal*, vol. 18-19 Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. [disponible le 10.10.2016].

<URL : <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo094.pdf>>

CASSEN, Bernard (2008). « Préface ». In V. Conti & F. Grin (orgs.). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 13-15.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007) *Final Report - high level group on multilingualism*. [disponible le 4.04.2016].

<URL : <http://bookshop.europa.eu/en/high-level-group-on-multilingualism-pbNC7807451/>>

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008). *An Inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism and Results of the Online Public Consultation*. [disponible le 10.10 2016].

<URL <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013253%202008%20ADD%201>>

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier.

DE CARLO, Maddalena (2015). Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles. In D. Spiță, M. Lupu, D. Nica & I. Nica (orgs.). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne*. Iasi : Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, pp. 93–106.

DE PIETRO, Jean-François. (2008). « De l'éveil aux langues à l'intercompréhension et vice-versa ». In V Conti, & F. Grin (orgs.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 197–226.

ESCUDE, Pierre (2010). « Origine et contexte d'apparition du terme intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864 – 1925) ». In C. Ferrão Tavares et Ch. Ollivier (orgs.). *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições. Redinter-Intercompreensão*, 1, 103–124.

ESCUDE, Pierre & JANIN, Pierre (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.

EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES OF THE COUNCIL OF EUROPE (2016). *The European Languages Gazette Newsletter*, Nr. 30 - February/March 2016.

EUROPEAN COMMISSION (2015). *Erasmus+ Programme Guide* 2016. [disponible le 10.10.2016].

<URL : http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf>

FIGEL, Jan (2005) « Preface ». In Eurydice European Unit. *Key data on teaching languages at school in Europe*. [disponible le 10.19 2016].

<URLhttp://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Key_data_languages_EN.pdf>

FRIEDMAN, Thomas (2000). *The Lexus and the Olive Tree – Understanding Globalization*. New York : First Anchor Books Ed.

GAJO, Laurent (2008). « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue ». In V. Conti & F. Grin (orgs.). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp.131–150

GRIN, François (2008). « Pourquoi l'intercompréhension ? ». In V. Conti & F. Grin (orgs.). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 17 – 30.

KLIPPEL, Frederika (2001.) *Innovation and tradition – foreign language teaching in Europe at the beginning of the new millenium*, conference tenue lors de « Languages : Promoting Good Practice », Rotterdam, November 2001 (mimeo).

MAALOUF, Amin (org.) (2008). *Un Défi Salitaire - Comment La Multiplicité Des Langues Pourrait Consolider l'Europe - Propositions du Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel constitué à l'initiative de la Commission Européenne*. Bruxelles. [disponible le 10.10 2016].

<URL : http://frankofonia.pl/download/images/dokumenty/report_fr.pdf>

MEISSNER, Franz-Joseph (2007). « Didactique du plurilinguisme et développements scolaires ». In Capucho F., A. Alves P. Martins, Ch. Degache & M. Tost (orgs.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão* (2^a edição – CdRom). Lisboa : Universidade Católica, pp. 195 – 216.

MUNSHI, Surendra (2006). « Será o mundo plano ? ». In Pacheco, C. et al. *O Estado do Mundo*. Lisboa : Ed. Temas e Debates. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 257 – 285.

OLLIVIER, Christian (2010). « Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du camp ». In C. Ferrão Tavares & Ch. Ollivier (orgs.). *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 47–70.

- OLLIVIER, Christian (2013). « Tensions Épistémologiques en Intercompréhension ». *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures : Les Cahiers de l'Acedle* 10, 1, 5–27.
- OLLIVIER, Christian (sous presse). « L'interproduction : entre *foreigner talk* et spécificité en intercompréhension ». In Ch. Degache & S. Gabarino (orgs.). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. Grenoble : ELLUG, pp. 233-244.
- ORBAN, Leonard (2007). *European multilingualism policy* – discours tenu lors de l'*Europe Brussels International* le 17 décembre 2007 [disponible le 10.10 2016].
<URL : http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/news/docs/speeches/071217_European_multilingualism_policy/071217_European_multilingualism_policy_en.pdf>
- ORBAN, Leonard (2008). *Why and where do languages matter? Towards a comprehensive strategy for multilingualism*, Ministerial Conference on "Promoting Multilingualism : a shared commitment", Brussels, 15 February 2008 [disponible le 10.10 2016].
<URL : ec.europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/08/83&format=PDF&aged=1&language=EN&guiLanguage=>
- ORBAN, Leonard (2009). *Multilingualism in the EU : promoting intercultural dialogue, linguistic diversity and language*, ALTE Conference, Santiago de Compostela, the 24th of April 2009 [disponible le 10.10 2016].
<URL : http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/news/docs/speeches/090424_ALTE_conference/ALTE_conferencere_EN.pdf>
- PALMERINI, Monica & FAONE, Serena (2010). « Sul cammino verso l'intercomprensione. Una riflessione epistemologica ». In C. Ferrão Tavares & Ch. Ollivier (orgs.). *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições. Redinter-Intercompreensão*, 1, 187–222.
- TYVAERT, Jean-Emmanuel (2008). « Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension ». In V. Conti & F. Grin (orgs.). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 251–276.
- TREMBLAY, Christian. (2015). « Le plurilinguisme européen sur le fil du rasoir ». In D. Spiță, M. Lupu, D. Nica & I. Nica (orgs.). *Les approches plurielles dans l'éducation aux*

langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne. Iasi : Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, pp. 43 – 68.

UNGER, Johann.W, KRZYŻANOWSKI Michał & WODAK, Ruth (2014). *Multilingual encounters in Europe's institutional spaces*. London : Bloomsbury.

VAN SPLUNDER, Frank (2014). « Negotiating multilingualism in Flemish higher education ». In J.W. Unger, M. Krzyżanowski. & R. Wodak, *Multilingual encounters in Europe's institutional spaces*. London : Bloomsbury, pp. 221–242.

VERTOVEC, Stephen (2006). *The Emergence of Super-diversity in Britain*. Working Paper No. 25. Oxford : Centre for Migration, Policy and Society, University of Oxford.

WOLFF, Dieter (2001). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In Marsh, D. (org.) *CLIL/EMILE The European dimension -Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä, Finland : UniCOM, Continuing Education Centre, pp. 47 – 48.

APPROCHES POLITIQUES DE LA SITUATION DU FRANÇAIS DANS LE MONDE

YVES MONTENAY

Institut Culture, Économie et Géopolitique (Paris)

montenay@numericable.fr

Résumé : Cet article est une présentation partielle de mon livre *La langue française, arme d'équilibre de la mondialisation*, Les Belles-Lettres 2015. Elle rappelle les événements historiques « extérieurs » (guerres, révolutions...) et les données intérieures (démographie, politique économique, coopération...) qui ont ébranlé ou renforcé la francophonie. Puis elle analyse la situation africaine, dont l'évolution aura un poids déterminant, et le rôle que pourrait y jouer la France et les pays du Nord : cette masse de francophones potentiels dépasse maintenant beaucoup d'instruments traditionnels et attire l'attention d'acteurs étrangers, parfois adversaires de la francophonie.

Nous mettrons l'accent sur les données économiques, notamment sur l'état d'esprit des entreprises et leur rôle important, tant positif que négatif pour l'enracinement du français.

Mots clés : Afrique, francophonie, coopération, mondialisation, langue de travail.

Abstract: This paper presents the main points of *La langue française, arme d'équilibre de la mondialisation* (The French language, a weapon to balance globalization), Les Belles-Lettres, Paris, 2015. This book examines the impact of extrinsic events (wars, revolutions...) as well as intrinsic systems (demography, economics, North-South cooperation...) on the worldwide use of French. It then analyses how this language is rooted in Africa and the crucial importance of the coming years in African countries for French's worldwide destiny. But helping the training in French of those hundreds of millions of (more or less) French-speaking people, exceeds what the traditional cooperation with France and other northern francophone countries is able to do, while, simultaneously, those African countries attract the interests of foreign economic actors, even those opposed to the spread of French.

The paper will also point up how companies and private business does root the use of French, but sometimes also spread the use of English.

Keywords: Francophonie, cooperation, globalization, working language.

Cet article est une présentation partielle de mon livre « La langue française, arme d'équilibre dans la mondialisation », que Les Belles-Lettres distribueront à partir février 2015. Je vais me limiter à quelques grands traits de la situation mondiale du français et des questions politiques qui y sont liées.

Cette situation est mal connue, et je vais essayer de la « recadrer » historiquement et géopolitiquement.

Des handicaps dus à des causes extérieures, mais également intérieures

Les causes extérieures

On oublie souvent que des populations francophones ont été particulièrement visées par des violences du XXe siècle, pendant lequel elles se sont fait massacrer ou disperser.

La première guerre mondiale a fait disparaître une grande partie de l'élite européenne qui était francophone. On sait que les officiers étaient souvent en tête de leurs troupes et ont été particulièrement fauchés dans les premières semaines, alors qu'on avait mal évalué la puissance de feu du matériel moderne. En France, les publications des élèves des grandes écoles font allusion à des promotions presque complètement massacrées ; en Autriche j'ai noté dans les mémoires des passages relatifs à ses camarades de la bonne bourgeoisie viennoise « destinés à être les grands cadres de la nation, mais qui ont tous été tués ».

Les révolutions, la deuxième guerre mondiale et les guerres civiles s'y sont ajoutées, avec l'élimination physique ou l'exil des noblesses et bourgeoisies francophones : élimination quasi totale en Russie de 1917 à la fin de la guerre civile, attentats ciblés puis épuration politique au Vietnam, au Cambodge (dans les camps khmers rouges : « que ceux qui savent parler français lèvent la main, ils auront un travail intéressant » et ceux qui s'étaient ainsi désignés étaient exécutés). Départ pour l'exil, au Laos, en Égypte et Iran, et dans une large mesure au Liban, au Maghreb, en Guinée, à Madagascar et en Europe centrale et orientale : les francophones étaient soit « un colon » (même s'il s'agissait d'un employé de l'institut Pasteur), soit « un féodal » ou « un bourgeois » (comprendre un ennemi de classe à éliminer, ou tout simplement, un appartement à récupérer en menaçant son propriétaire), soit encore un intellectuel potentiellement hostile au nouveau gouvernement. Précisons que tout cela a eu lieu non seulement pendant les révolutions ou guerres d'indépendance, mais également plus longtemps après lors de divers soubresauts politiques.

Tout cela sans compter l'action « normale » des langues concurrentes et des États les soutenant, notamment à Bruxelles, en Afrique et dans bien d'autres pays du Sud. En Iran, par exemple, avant la révolution islamiste qui a éliminé beaucoup de cadres, francophones comme anglophones, l'arrivée des institutions américaines à partir de 1947 (élimination par la CIA du dirigeant francophone Mossadeg) s'est traduite par un déluge de bourses et d'actions culturelles qui ont dirigé vers l'anglais une grande partie des étudiants iraniens, alors qu'auparavant, comme en Égypte, l'influence britannique n'avait pas gagné le domaine linguistique et les couches moyennes et supérieures étaient donc francophones. Malgré les tensions aiguës entre la république islamique et les États-Unis, l'action des universités et fondations américaines s'est poursuivie, et les meilleurs étudiants se voient proposer des bourses pour les bonnes universités américaines.

Les causes intérieures

- La plus importante est l'évolution démographique : la France est passée de 20% à 1 % de la population des pays avec lesquels elle était en contact commercial ou guerrier, l'Europe hier, le monde entier aujourd'hui.

- Et, ce qui est moins connu en dehors des cercles économiques, l'état d'esprit de l'intelligentsia française. Le colbertisme puis le jacobinisme, suivi du blocus napoléonien a freiné un premier développement économique, et donc le poids et l'influence du pays. Après une éclaircie, notamment sous Louis-Philippe, Napoléon III et le début de la IIIe République qui ont vu l'économie française rattraper une partie de son retard lors de cette première mondialisation, avec comme symbole Gustave Eiffel, dont la tour n'est qu'une illustration publicitaire de sa percée dans l'industrialisation de la construction métallique (des ponts dans le monde entier, des plus modestes aux plus gigantesques) puis dans les souffleries de conception des avions. La disparition d'une partie des élites pendant la première guerre mondiale a donné un coup d'arrêt à ce développement économique, mais le phénomène a été aggravé par l'arrivée au pouvoir politique ou intellectuel de générations communistes et socialistes. Sans vouloir faire ici de politique, je me borne à constater que cela a poussé la classe entrepreneuriale à estimer que le système économique des pays anglophones était meilleur et à en adopter les techniques « de management » et la langue. Les maladresses du gouvernement actuel sont de nouvelles illustrations de cette vision du monde, qui vide la France au bénéfice notamment de Londres.

Précisons que les pays anglophones en question sont d'abord les États-Unis qui ont profité des deux guerres mondiales, et que la Grande-Bretagne a dans un premier

temps subi le même déclin relatif que la France et pour les mêmes raisons, avant son redressement sous les gouvernements successifs de Thatcher, Blair et Cameron. Toujours en restant au niveau des faits économiques et en évitant la politique pure, j'ai constaté qu'avant ces gouvernements les Anglais cherchaient du travail dans le monde entier, en France, mais aussi dans la péninsule arabique où ils avaient un statut intermédiaire entre « les expatriés » français ou américains et les « esclaves » pakistanais, et que, maintenant, ce sont les Français qui vont chercher du travail en Grande-Bretagne.

Les éléments positifs

Certaines actions sont néanmoins à saluer :

- la plus importante a été « la grande coopération » au Maghreb et en Afrique subsaharienne autour des années 1960 et 70. Des dizaines de milliers de Français ont formé les cadres du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne, et ont assisté des nouveaux responsables politiques et administratifs. Les élèves ainsi formés ont été les cadres des 40 dernières années et ont souvent transmis leur connaissance du français à leurs employés. Néanmoins, des coopérants prennent maintenant leur retraite et leurs successeurs ont souvent été moins bien scolarisés, sauf la minorité passée par l'enseignement privé ... Et qui n'a pas émigré pour les raisons signalées ci-dessus.

- le lancement de RFI, de TV5 et de France 24

- la coopération décentralisée, qui met en contact professionnel des cadres moyens et les techniciens des municipalités françaises et locales

Mais tout cela ne constitue pas une politique, notamment par manque de conviction profonde. En particulier il est dommage de voir le terme « francophonie » monopolisé de fait par l'OIF. Cela d'abord en termes d'image : une organisation, ce sont des bureaux, ça ne frappe pas l'imagination ; évoquer « les peuples francophones » auraient été plus parlant. Mais également, au-delà de l'image, parce que le gros des problèmes est hors de la portée d'une simple organisation. En effet si la démographie africaine génère des centaines de millions de francophones potentiels, elle complique énormément la concrétisation de ce même potentiel et le problème dépasse maintenant aussi bien l'OIF que la France.

La démographie africaine est à double tranchant

L'attention se porte donc trop sur ce que devrait faire la France, alors que l'essentiel est maintenant ailleurs : si l'Afrique « francophone » parvient à le rester, et a le poids démographique que l'on prévoit (750 millions vers 2050), toute action française (ou québécoise, ou belge...) ne sera pas à l'échelle du problème : pensez à la formation de centaines de milliers d'instituteurs et d'enseignants du secondaire, à celle de dizaines de milliers de fonctionnaires municipaux. Les Portugais, avec leur faiblesse démographique et économique actuelle et leur lusophonie brésilienne et africaine très supérieure à la population du Portugal, me comprendront.

L'action de la France ne pourrait être dans le meilleur des cas qu'incitative ou politico-psychologique, comme l'opération Serval (et sa suite) au Mali en donne un bon exemple. Rappelons que l'armée française alliée à celle d'autres pays francophones, est intervenue à la demande du gouvernement malien et de l'ONU pour mettre fin à des « mouvements » où se combinaient djihadistes, rivalités ethniques et trafics d'êtres humains, de drogue et d'armes, « mouvements » qui après avoir pris le contrôle du nord de ce pays se dirigeaient vers sa capitale. Au-delà de cet objectif, avoir pu compter sur la France et la coopération entre francophones semble avoir été bénéfique au statut du français même si ce n'était pas son objectif principal. Accessoirement, j'espère que les Américains ont remarqué que coopérer avec une population dont les cadres parlent la même langue que l'armée envoyée facilite les choses.

Mais il y a encore des obstacles psychologiques au Nord comme au Sud à cette prise de conscience d'unité des francophones. Au Nord se développe un courant isolationniste face à la pression migratoire du Sud, tandis qu'au Sud on évoque l'illégitimité de la « langue coloniale » question depuis longtemps dépassée puisqu'elle a été adoptée par les élites et le peuple depuis bientôt 60 ans. Par ailleurs, plus le temps passe et plus un éventuel changement de langue pénaliserait les cadres du pays, et son développement. Mais comment être certain de la rationalité de tous les futurs dirigeants africains ?

L'avenir du français en tant que langue de masse à l'échelle mondiale sera donc ce qu'en feront les pays africains francophones. Ils doivent se prendre en main sans compter sur des actions françaises, qui ne pourront pas faire de miracle. Les plus solides devraient même coopérer culturellement et économiquement avec les autres. La politique du Maroc dans ce domaine est un bon exemple, avec l'action de Mohamed VI sur le plan politico-religieux et en appui des entreprises marocaines qui s'implantent au sud du Sahara, et qui sont francophones de fonctionnement.

Pour l'instant, le complexe « formation, entreprises et médias » fonctionne efficacement : la formation professionnelle privée produit des francophones parce que c'est ce qui permet l'emploi, et les entreprises francophones se développent parce que cette formation professionnelle existe, tandis que les médias visant ces classes entretiennent le tout en français. Mais ces trois acteurs sont principalement privés et suivront peut-être la mode de l'anglicisation, tout comme certains acteurs publics. Le mépris de l'économie et des affaires par une partie de l'élite française est un mauvais exemple.

Et la francophonie hors d'Afrique ?

Les masses en jeu étant moins importantes, on est ramené à des actions plus classiques de la France, du Québec, de l'OIF etc. Mais un des facteurs de diffusion du français, son rôle économique, qui dépendra en partie du nombre de francophones africains. On me dit que les Portugais trouvent des emplois au Maghreb grâce au français. Et si 200 000 (?) étudiants et des cadres chinois l'apprennent, c'est aussi largement pour travailler en Afrique.

Conclusion

Le français langue de culture a été victime de l'élimination des classes moyennes supérieures de beaucoup de pays. Souhaitons qu'il n'en aille pas de même en Afrique où il est bien installé dans ces mêmes classes, mais où beaucoup de pays sont instables, tandis que des gouvernements sont sensibles à certains groupes d'intérêts (le Ruanda, mais aussi la RDC et Madagascar où cela a été rattrapé). Par contre, la réussite africaine donnerait un poids mondial au français économique comme culturel.

Quant à la France, ses gouvernements manquent de volonté politique dans ce domaine depuis quelques décennies. S'y ajoutent de la part du gouvernement actuel des erreurs économiques qui affaiblissent aussi la langue, et confirment dans la classe managériale l'impression que le système anglophone est plus efficace. Cela à tort (voir mes travaux) comme certains commencent à s'en rendre compte.

La France s'est redressée plusieurs fois dans le passé, et le présent n'implique pas l'avenir. Reste à informer les gouvernements futurs de l'importance de ces questions.

LA LANGUE FRANÇAISE À L'UNIVERSITE ALGERIENNE : CHANGEMENT DE STATUT ET IMPACT

LAMIA BOUKHANNOUCHE

Université de Blida 2

lamiafdz@yahoo.fr

Résumé : Dans le contexte algérien, l'enseignement du primaire jusqu'au secondaire est dispensé en arabe et ce n'est qu'à partir de la troisième année de l'enseignement primaire que l'apprentissage du français apparaît dans les programmes. À l'université, cette arabisation n'a été poursuivie que dans certaines disciplines universitaires, sciences sociales, économiques, commerciales... Et la plupart des filières scientifiques et techniques telles que médecine, sciences vétérinaires, architecture... enseignent en français. Le français devient donc langue d'accès à la formation scientifique. Cela signifie qu'à l'université algérienne, on dispose donc d'un enseignement arabophone et d'un enseignement francophone. Cet état de fait est souvent problématique pour les nouveaux arrivants à l'université qui se retrouvent contraints de poursuivre des études complexes dans une langue que très souvent ils ne maîtrisent pas suffisamment. C'est la raison pour laquelle notre article se propose de voir le type de palliatif à offrir aux nouveaux inscrits essentiellement ceux des disciplines scientifiques et techniques en français, en l'occurrence, les sciences vétérinaires, en début de leur formation universitaire. Il s'agit évidemment d'*un enseignement de français* (présenté sous forme de cours de langue) au-delà de *l'enseignement en français* (qui concerne les cours de la discipline). La mise en place du palliatif pour une formation linguistique s'inscrit dans le cadre du FOU (Français sur objectif universitaire).

Mots-clés : statut, FOS/FOU, approche par « modélisation », compétence scripturale.

Abstract: In the Algerian context, education from primary to secondary is taught in Arabic and it is not until the third primary year learning French appears in programs. At university, this Arabization has been prosecuted in some academic disciplines, social sciences, economic, trade ... And most of the scientific and technical fields such as medicine, veterinary science, architecture ... teach in French. The French language is therefore access to scientific training. This means that the Algerian university, we therefore have a teaching Arabic and a francophone education. This fact is often problematic for newcomers to the university who are forced to pursue complex studies in a language they often have insufficient knowledge. That is why our paper aims to see the kind of palliative to offer new registrants essentially those of science and technology in French, namely veterinary sciences, early in their academic training. This is obviously a French education (in the form of language courses) beyond instruction in French (which concerns during the discipline). The implementation of the palliative for language training is part of the FOU (French on academic objective).

Keywords: status, FOS- FOU, approach "modeling", scriptural competence.

Introduction

Le français reste présent en Algérie en occupant le rôle de la langue d'information, de communication et de fonctionnement de diverses institutions de l'État. Autrement-dit, les médias, certains secteurs économiques, le système éducatif et notamment l'université sont les lieux privilégiés de la langue française. À l'université algérienne, le français tient une position forte dans l'enseignement scientifique et technique (sciences médicales, sciences de l'ingénieur, etc.). À ce propos, le constat que fait Achouche reste d'actualité : « Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien » (Achouche, 1981 : 46).

L'enseignement du primaire jusqu'au secondaire est dispensé en arabe littéraire moderne et ce n'est qu'à partir de la deuxième année de l'enseignement primaire que l'apprentissage du français apparaît dans les programmes. Cela signifie que l'arabe a pris en charge les enseignements de l'ensemble des matières du primaire jusqu'au secondaire. À l'université, cette arabisation (1970) n'a été poursuivie que dans certaines disciplines universitaires, sciences sociales, économiques, commerciales... Et la plupart des filières scientifiques et techniques telles que médecine, sciences vétérinaires, pharmacie, architecture... enseignent en français. Le français devient donc langue d'accès à la formation scientifique.

Nous sommes face à deux contextes d'enseignement/apprentissage du français différents, le secondaire d'un côté et le supérieur d'un autre. Queffélec et Derradji (2002) présentent l'enseignement du français en Algérie comme un enseignement du type institutionnel formel, assuré par des structures éducatives scolaires et universitaires¹.

La place du français dans l'enseignement algérien : entre le secondaire et le supérieur algérien (à partir de 1970)

Le secondaire

On peut déterminer à la fois le statut de la langue ainsi que la valeur qui lui est consacrée, en observant les objectifs qui lui sont assignés ainsi que les choix

¹ L'enseignement peut être aussi de type informel, assuré par la famille ou certaines situations de communications informelles qui concernent aussi bien les scolarisés que des adultes.

méthodologiques qui sous-tendent son apprentissage. Ainsi, l'éducation nationale stipule que l'enseignement/apprentissage du français en Algérie est censé se fonder sur l'acquisition d'un moyen de communication qui permet l'accès au savoir, à partir de l'utilisation des nouvelles technologies, de la familiarisation avec la sphère culturelle francophone, et aussi de l'ouverture d'esprit sur le monde.

Nous constatons que nous avons des objectifs qui relèvent de deux ordres distincts, à savoir de l'ordre humaniste qui se caractérise par l'ouverture sur d'autres cultures étrangères ainsi que sur les nouvelles technologies du monde et de l'ordre intellectuel qui porte essentiellement sur l'utilisation efficace de l'outil linguistique permettant l'accès au savoir. Cela dit, nous nous sentons plus concernés par le dernier objectif puisqu'il rentre directement dans le cadre de notre étude. Un objectif qui permet aux apprenants, donc futurs étudiants à la fin de leur parcours de bénéficier d'une maîtrise linguistique suffisante leur permettant de réussir leur formation universitaire. A ce titre, des manuels ont été conçus et l'objet de notre étude en est un exemple représentatif :

- **Manuels 1 (1982-1983)** : ces derniers traitent des thématiques assez variées telles que: famille, école, problèmes sociaux, etc. Le matériel utilisé porte sur des textes dont la plupart sont extraits d'œuvres littéraires d'auteurs d'expression française qui donnent la priorité à l'aspect socio-culturel. Quant aux activités, nous avons celles de compréhension écrite, d'expression écrite et de renforcement linguistique.

- **Manuels 2 (1988-1989)** : dans ce genre de manuels, on remarque que les situations relevant essentiellement du domaine scientifique et technique y sont souvent présentes. En effet, les concepteurs ont opté pour des textes extraits d'œuvres de revues scientifiques réalisées par des auteurs algériens. Quant aux activités, on assiste à la présence d'exercices de compréhension et d'expression (écrite) et d'exercices structuraux (lexique, morphologie, etc.)

La description ci-dessus montre clairement que les *manuels 1* préconisent un enseignement basé essentiellement sur des écrits littéraires quant aux *manuels 2*, ceux-ci s'appuient en revanche sur le domaine scientifique et technique. Nous remarquons donc qu'il y a un réel changement d'orientation en matière d'enseignement de la langue dont les principes relèvent finalement d'une nouvelle méthodologie et d'un autre type d'éducation. Les thèmes ont été choisis de façon à diriger les apprenants vers un modèle d'apprentissage bien déterminé, à savoir un modèle pour l'acquisition de réelles

compétences scientifiques et techniques. Cependant, malgré les grands efforts réalisés par les officiels de changer les orientations pédagogiques à travers les manuels scolaires pour le français au secondaire, cela les a confrontés à une situation potentiellement délicate incitant encore une fois à de nouvelles réformes.

- **Manuels 3 (1990-2003)** : durant ces années-là, les premiers réaménagements des programmes ont commencé à voir le jour. Cependant, on assiste tout de même à l'absence totale de toute créativité, recherche ou encore innovation dans le milieu scolaire. Les manuels du secondaire portent sur des textes soit « fabriqués » par les auteurs des manuels, soit tirés de sources diverses (article, poème...). Les manuels se donnent par exemple pour mission d'apprendre essentiellement à lire mais pas d'une manière autonome.

Ainsi, l'enseignement du français connaît un renouvellement grâce aux innovations apportées par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques.

- **Manuels 4 (de 2003 jusqu'à aujourd'hui)** : ce type de manuels préconise l'utilisation des textes authentiques (extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, publicités...). L'objectif est la découverte de la cohérence interne d'un texte en mettant en place de réelles compétences autonomes de lecture. Quant aux activités, on remarque que la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs définis. En ce qui concerne la dimension scripturale, avec les nouveaux programmes on se préoccupe assez du processus de construction : en favorisant par exemple l'écriture de reformulation ou l'écriture d'invention.

Au-delà de toutes ces réformes qui ont tenté d'apporter un certain renouveau à l'enseignement du français dans le secondaire à travers les différents manuels scolaires, la langue (le français) continue à subir dans le système éducatif algérien, en l'occurrence, dans le contexte universitaire, de réels changements.

L'université

Avec la politique de l'arabisation (1970), la langue française change complètement de statut. On passe du français comme première langue étrangère étudiée et enseignée pour elle-même à un français qui devient un moyen de réussite, c'est-à-dire, d'un statut de *discipline enseignée* jusqu'au secondaire, à celui de *langue*

d'enseignement des sciences et des techniques dans le supérieur². Cet état de fait s'avère assez problématique pour les nouveaux arrivants à l'université qui se retrouvent contraints de poursuivre des études complexes dans une langue que très souvent ils ne maîtrisent pas suffisamment.

En effet, la rupture avec la formation antérieure des élèves avant leur arrivée à l'université est bien réelle et les objectifs accordés à l'enseignement du français dans le secondaire ne répondent pas forcément aux besoins de l'université à cause du changement de langue d'enseignement. Cette situation a certes conduit à une certaine prise en charge d'un point de vue didactique grâce aux dispositifs de cours de français mis en place par l'institution dans la majorité des disciplines scientifiques et techniques au supérieur telles que : les sciences vétérinaires (avec 30h de cours par semestre) mais cela reste remarquablement insuffisant.

À l'université, nous sommes donc face à une situation où on voit les nouveaux inscrits essentiellement ceux des disciplines scientifiques et techniques en français, en début de leur formation universitaire être confrontés à un double enseignement: il s'agit d'*un enseignement de français* (présenté sous forme de cours de langue) au-delà de *l'enseignement en français* (qui concerne les cours de la discipline).

Cours EN français vs Cours DE français à l'université algérienne (réforme de 2004)

Malgré la réforme qui a touché le supérieur algérien en 2004, et qui portait sur ce que l'on appelle aujourd'hui le système LMD (Licence, Master, Doctorat)³, cette situation n'a pas empêché de procurer à la langue française un double statut qui conduit logiquement à deux types de cours : cours de français mis en œuvre pour l'amélioration des compétences linguistiques des étudiants et cours en français qui concerne leur réussite dans la discipline choisie.

² Il est à préciser qu'à l'université algérienne, on assiste à un enseignement arabophone et un enseignement francophone. En effet, la majorité des cursus universitaires tels que les sciences humaines et sociales sont arabisés, autrement dit, la langue d'enseignement, d'accès au savoir de la spécialité est l'arabe. Cela dit, malgré l'arabité de l'ensemble de ces filières, l'enseignement d'une deuxième langue vivante étrangère est obligatoire, et il s'agit en général de la langue française. Quant à l'enseignement en français, ce dernier ne concerne qu'une partie des disciplines scientifiques : la biologie, les sciences médicales, les sciences véto-agro-alimentaires, et certaines filières techniques (génie civil). C'est à travers la langue française que va se faire dans le supérieur la transmission du savoir scientifique et technique.

³ Afin d'adopter un système de diplôme commun, de favoriser la mobilité des étudiants et leur assurer un accès au monde du travail dans toute l'Europe, l'Algérie a également décidé d'introduire le régime LMD au sein de ses différents établissements universitaires.

Cours EN français

L'université algérienne offre une panoplie de formations en français assez importante aux étudiants ayant accès au supérieur, comme les sciences médicales (pharmacie, médecine, etc.) ou encore les filières techniques (informatique, architecture, etc.). Le français a donc le statut de véhicule d'enseignement à travers les cours EN français. Nous tentons de représenter au mieux les contenus et le volume horaire existant dans l'échantillon des filières scientifiques et techniques enseignées en langue française à l'université de Blida que nous avons choisi pour notre étude. Blida est prise seulement comme exemple afin de mieux illustrer le phénomène :

Filières	Nombre des modules enseignés en français	Brève présentation de la filière	Volume horaire consacré
Sciences vétérinaires	35 modules	Ingénierie	Environ 400h semestrielles
Biologie	35 modules pour chacune des spécialités	Licence de 3ans avec 8 spécialités différentes	Environ 400h semestrielles
Chirurgie dentaire	45 modules	Ingénierie (la 1ère année est un tronc commun médical)	300h semestrielles
Génie civil	30 modules pour chaque spécialité	Ingénierie : la filière propose deux options : géotechnique/structures et matériaux	350h semestrielles

Ces filières représentent le choix le plus prisé des nouveaux inscrits. Généralement, une bonne moyenne à l'examen du baccalauréat est requise pour l'admission dans ces filières. Ces dernières, nous le constatons dans le tableau ci-dessus consacrent un nombre de modules et un volume horaire assez importants. Il arrive aussi que les filières en question connaissent un taux d'échec énorme surtout en 1^{ère} année. L'étudiant dès son arrivée universitaire connaît des problèmes qui relèvent de la maîtrise langagière mais aussi des difficultés à s'adapter à son nouvel environnement, à

se prendre en charge ultérieurement, à acquérir ainsi une autonomie de gestion de sa vie quotidienne et surtout une autonomie pédagogique et de gestion de sa formation.

Cours DE français

Dans la perspective de régler les problèmes auxquels les étudiants se heurtent dès leur arrivée à l'université, les instructions officielles ont jugé essentiel de mettre en place un dispositif de renforcement linguistique en langue française en début de cursus de certaines filières scientifiques et techniques francophones. On assiste donc à l'enseignement du français comme matière, incluse dans le programme de la formation au même titre que les autres matières de spécialité. Autrement-dit, le français dans ce contexte, continue à être langue objet d'enseignement comme dans les autres paliers de l'éducation nationale même si le volume horaire et les contenus enseignés sont différents.

Dispositifs existants à l'université algérienne pour les filières scientifiques et techniques (de 2004 jusqu'à aujourd'hui)

Dans certaines disciplines scientifiques et techniques, le français n'est enseigné qu'en première année universitaire⁴ pour un volume horaire ne dépassant pas les 3h hebdomadaires. Dans le système Licence-Mastère-Doctorat (LMD), la majorité des filières scientifiques et techniques consacrent un volume horaire de 30h au module de français. Tel est le cas des sciences vétérinaires, biologie, chirurgie dentaire, agronomie, génie civil, etc. Les contenus enseignent une langue spécialisée qui se caractérise généralement par l'usage du minimum terminologique et phraséologique nécessaire à la production et à la réception d'un discours spécialisé cohérent et juste en français. Ci-dessous, nous avons un tableau décrivant les cours de français dans certaines filières scientifiques et techniques enseignées à l'université de Blida :

⁴ Dès la 2^{ème} année ou 3^{ème} année d'étude, un enseignement d'anglais est également proposé. Il vise le plus souvent l'accès à l'information et à la documentation scientifique.

Cours de français	Intitulé du cours	Volume horaire	Contenu du cours	Evaluation du cours
Filières				
Sciences vétérinaires	Terminologie	30h pour le semestre	Activités sur : orthographe, conjugaison, lexique en lien avec la discipline	semestrielle
Biologie	Français	30h pour le semestre 1	Prise de notes, étude de textes	Idem
Chirurgie dentaire	Langue I	30h pour le semestre 1	Lecture/compréhension	Idem
Génie civil	Langue	22,5h pour le semestre 1	Lecture des textes	Idem

Si on regarde le tableau 2 en comparaison avec le tableau 1 et sous des termes différents, on remarque que les disciplines citées en haut s'accordent à travailler dans le module de « langue », qu'ils appellent dans la majorité des cas « français », la lecture et l'étude de textes aussi bien pendant les séances de TD qu'en évaluation finale. On se rend compte aussi que le volume horaire accordé au module de français est considérablement pauvre par rapport aux besoins des étudiants. Pour mieux illustrer la situation, nous présentons en guise d'exemple les contenus d'un cours DE français d'une discipline scientifique afin de définir la relation établie entre ces derniers et les cours disciplinaires. Nous avons choisi donc de passer en revue ce qui se fait en « sciences vétérinaires » en termes d'enseignement de la langue française.

Cours DE français en sciences vétérinaires

Objets et enjeux

Nous abordons ici la mise en œuvre du programme de renforcement linguistique en français, au département des sciences vétérinaires de l'université de Blida. Il s'agit d'un enseignement de langue étrangère destiné à des étudiants en cycle

de graduation, pour l'obtention du diplôme d'Ingénieur d'Etat en sciences vétérinaires. Notre analyse du programme constitue une étape indispensable pour la réalisation de notre programme de formation adapté aux besoins de notre public en sciences vétérinaires.

Description du contexte

Le département des sciences vétérinaires de l'université de Blida forme des Docteurs en Médecine vétérinaire (DMV) et des spécialistes exerçant dans des filières aussi diverses que la production animale, l'hygiène et l'inspection des denrées animales et d'origine animale ainsi que dans l'industrie pharmaceutique ou la recherche appliquée. Le cursus pour l'obtention du diplôme de vétérinaire requiert cinq années d'études. Quant au module de français, il figure lors de la première année de la formation, à raison de trois heures hebdomadaires. Et il est désigné sous l'appellation « Terminologie ».

Programme de français

Lors de notre étape du recueil des données, nous avons pu nous procurer le programme et les contenus du cours de français (*Manuel de terminologie*, 2005) auprès de l'enseignante chargée de la matière, au département des sciences vétérinaires. Le renforcement linguistique en français qui est l'objet d'enseignement durant la première année du cursus est présenté sous forme de travaux dirigés (TD), avec un volume horaire hebdomadaire de 3 heures et un volume horaire semestriel de 30 heures. En vétérinaire, le module de français porte l'intitulé générique de « Terminologie » et l'institution lui consacre 10 TD pour chaque semestre et chacun de ce dernier porte sur un cours traitant généralement un point de langue (conjugaison, vocabulaire...). Voici une synthèse des cours de français dispensés en sciences vétérinaires :

Cours	Contenus	Exercices	Supports
Terminologie	Présentation du concept	Questions à réponses courtes et ouvertes (CROQ)	Photos d'animaux
Les temps simples	Définition du présent de l'indicatif, de l'imparfait et du futur simple	Absence des exercices	
Les préfixes et suffixes	Tableau regroupant les mots grecs servant de préfixes et de suffixes		
Terminologie	Liste de mots présentés en plusieurs catégories (male, femelle, petit, famille, cri) Définition des classes animales (mammifères, reptiles, poissons, insectes, oiseaux, amphibiens)	Exercices à trous	Présentation iconique et légendée
Orthographe	La nature et le rôle des préfixes		
Terminologie	Définition de l'anatomie, du squelette	Absence des exercices	Photo du squelette d'un être-humain et de sa mâchoire supérieure légendée Photo légendée du squelette d'un cheval
Substituts grammaticaux	Définition et présentation sous forme de tableau : liste des pronoms personnels, possessifs et démonstratifs	Exercices sur les adjectifs possessifs, auxiliaires et conjonctions de coordination (a/à, est/et)	

Suite au tableau présenté ci-dessus, un échantillon de cours a été choisi en guise d'exemple que nous analyserons par la suite:

Exemple 1

TERMINOLOGIE
L'élevage : techniques par lesquelles on élève (des animaux domestiques ou utiles) en les faisant naître et se développer dans de bonnes conditions, en contrôlant leur entretien et leur reproduction, de manière à obtenir un résultat économique
L'élevage des oiseaux, des volailles est L'élevage des lapins estL'élevage des abeilles est L'élevage des poissons est..... L'élevage des escargots est.....
1) Donne le lieu d'habitation ou d'élevage des animaux suivants Le chien : Le canard:..... Les abeilles:..... Le lapin :..... Le pigeon :..... Le porc :..... Le cheval:..... Les poules :..... L'autruche:..... Les oiseaux :..... Les poissons :..... Les fourmis :..... Les moutons..... Les vaches
2) -Le récipient utilisé pour donner à manger aux animaux domestiques est..... Le lieu naturel ou aménagé où les animaux vont boire est.....
-L'espace aménagé pour que les poules viennent y pondre est -La cage ou le panier utilisé pour faire couver les oiseaux ou des volailles est - Mâcher de nouveau des aliments revenus de l'estomac avant de les avaler définitivement.

Exemple 2

FRANÇAIS LES TEMPS SIMPLES

Le présent de l'indicatif

Le présent exprime une action qui se fait au moment où l'on parle.

1) Verbes du premier groupe

e , es , e , ons , ez , ent

2) Verbes du second groupe

Les verbes du deuxième groupe suivent la règle générale

s , s , t , issons , issez , issent

3) Verbes du troisième groupe

Au présent de l'indicatif la plupart des verbes du troisième groupe ont les terminaisons suivantes : s , s , t , ons , ez , ent

-Les verbes en dre comme perdre, coudre se terminent par :

ds , ds , d , ons , ez , ent

- sauf les verbes en ainder , eindre , oindre , soudre comme craindre , peindre , joindre résoudre qui eux suivent la règle générale : s , s , t , ons , ez , ent

- Les verbes pouvoir, vouloir valoir se terminent à l'écrit par : x , x , t , ons , ez , ent

- Les verbes ouvrir, cueillir se terminent à l'écrit par : e, es, e, ons, ez, ent

- Encore une petite exception avec vaincre qui garde son « c » dans sa conjugaison et qui parfois se transforme en « qu » : cs , cs , c , quons , quent , quent

Les auxiliaires

Etre : je suis, tu es, il/elle est, nous sommes, vous êtes ils/ elles sont

Avoir : j'ai, tu as, il/elle a, nous avons, vous avez, ils /elles ont

L'imparfait

L'imparfait est un temps qui exprime le passé .C'est un temps qui exprime une durée indéfinie et qui nous sert à expliquer le décor de l'action, la répétition dans le passé, etc.

Pour la plupart des verbes, le radical de l'imparfait est la première personne du pluriel (nous du présent de l'indicatif

Les terminaisons sont : **ais , ais , ait , ions , iez , aient**

Exemple 3

ORTHOGRAPHE

Exercice 1

a) Ajoute le préfixe « r », « re », « ré » aux verbes pour obtenir la répétition de l'action :

- apparaître, ajouter, produire, ouvrir, absorber, aménager, inventer, partir, passer, venir, transmettre, courir, donner, naître, abonner,

b) A l'aide des préfixes : contre, para, anti forme des mots exprimant l'opposition :

- tonnerre, tabac, sens, rouille, indication, thèse, chut, pluie, cœur, brouillard, cops, gêne, poison, vol, normal, attaque, vent, bruit, dire, thermique, parasite, coup, mesure, champ, allergique

c) Ajoute l'un des préfixes : in , im ,dès , il , mé , ir , dé , pour les mots suivants afin d'obtenir son contraire :

- correct, légal, régulier, agréable, connu, responsable, charger, espoir, habiller, localiser, centraliser, lisible, poli, pardonnable, content.

Le programme de renforcement linguistique en sciences vétérinaires présenté ci-dessus met en évidence quelques caractéristiques:

Le choix des contenus du programme de langue est étroitement lié au domaine des sciences vétérinaires. Nous retrouvons par exemple un cours de terminologie dont le thème est l'élevage. De nombreuses séances de vocabulaire sont proposées qui incitent à travailler davantage le lexique propre au domaine et dont l'étudiant vétérinaire a forcément besoin dans sa formation en cours. Nous retrouvons des verbes à conjuguer et des mots à construire à l'aide d'une affixation adéquate mais qui ne se rapportent pas exactement au domaine vétérinaire. Nous remarquons que les finalités assignées dans ce dispositif favorisent largement la maîtrise lexicale, syntaxique et orthographique de la langue au détriment de l'apprentissage des discours, en effet, nous constatons qu'il n'y a absolument rien en terme de discours (lus et écrits), les cours portent essentiellement sur les outils linguistiques. Nous constatons également la non détermination préalable des objectifs pédagogiques.

Quant aux activités proposées, elles sont présentées sous forme d'exercices structuraux. Et nous remarquons une vision réductrice de l'évaluation qui porte uniquement sur des lacunaires. Ce sont là autant d'indicateurs pertinents qui permettent d'offrir une vue d'ensemble propre à ce programme, en remarquant si en effet, existe-il une synergie entre l'enseignement spécifique souhaité, les contenus à enseigner et les activités pédagogiques proprement dites.

Outre le vocabulaire de base de la spécialité, il est attendu du programme de français à l'intention des étudiants vétérinaires qu'il réponde aux besoins de ces derniers et à leurs préoccupations scientifiques telles que comprendre que ce soit à l'oral ou à l'écrit divers types d'énoncés de cours, maîtriser l'expression écrite ou orale. Le programme est appelé à développer durant le cursus toutes ces compétences à même d'être réinvesties dans d'autres modules et dans leurs cursus vétérinaires. Il s'agit de plusieurs savoir-faire langagiers correspondant aux réels besoins du public et qui peuvent être aussi bien oraux que scripturaux.

Proposition de programme de formation sur mesure pour les sciences vétérinaires

Etant dans une perspective d'innovation pédagogique, nous nous sommes donné pour mission de faire une proposition de matériel pédagogique pour les sciences vétérinaires qui s'inscrit dans une démarche que l'on appelle aujourd'hui FOS/FOU (français sur objectif spécifique/français sur objectif universitaire). Il s'agit d'une approche qui est définie comme une formation de courte durée visant à développer chez le public-apprenant des compétences de communication professionnelle. Le FOS/FOU se donne pour but de se centrer sur des contenus a priori non maîtrisés par l'enseignant d'où la nécessité d'entrer en contact avec les acteurs professionnels, d'élaborer le matériel et de didactiser des activités pédagogiques. Notre proposition de matériel s'est faite à partir d'un certain nombre de principes que nous allons citer comme suit :

Enseignement de l'écrit : entre le quoi et le comment

La finalité de notre étude est de mettre en œuvre une proposition didactique autour de laquelle nous avons construit des séquences pédagogiques (fiches-étudiant/fiches-enseignant) comprenant deux éléments essentiels : le QUOI enseigner et le COMMENT enseigner.

On met derrière le « QUOI enseigner » tous les contenus pédagogiques à identifier et les objectifs à viser sans oublier les compétences langagières à faire acquérir par les étudiants. Il amène également à répondre aux questions suivantes : quels sont les savoirs qu'un étudiant doit acquérir ? Que doit-il accomplir comme tâches ? Quelles attitudes doit-il développer ? Quant au « COMMENT enseigner », il permet de cibler une démarche à suivre pour un enseignement/apprentissage efficace. Il met en avant la façon de construire les connaissances et le chemin à suivre pour y parvenir.

Savoir lire pour bien écrire

Afin que les étudiants arrivent à s'appropriier un écrit de leur spécialité, il faudrait que ces derniers s'appuient en premier lieu sur le savoir-lire. On finit par maîtriser les règles qui sous-tendent un texte après avoir travaillé celui-ci en phase de lecture. On distingue donc une sorte de corrélation entre lecture et rédaction qui définit clairement qu'il y a moyen de reproduire un texte après l'avoir lu et étudié. La relation précise aussi la nécessité de se débarrasser de tous les problèmes qui relèvent de l'ordre de la compréhension avant de s'occuper de la forme du texte.

Traitement des données collectées

La conception de notre programme de formation se fait grâce aux données collectées au cours de notre étude. Ces données recueillies avaient besoin d'être retravaillées de façon à pouvoir les utiliser dans le programme. Il arrive parfois de tomber sur des données inexploitable d'où l'intérêt d'intervenir afin de les modifier, simplifier voire complexifier puisqu'il est recommandé de ne pas travailler sur l'objet final du document mais plutôt de mettre en place une progression d'enseignement.

Le linguistique sans négliger le discursif

Il est certes important de centrer toute son intention sur le « linguistique » dans la mesure où le problème de départ est a priori un problème de langue. Cependant, nous comptons inscrire notre conception du programme dans une perspective qui est fondée sur une approche reliant à la fois les aspects intra de la langue, autrement dit, (aspect syntaxique, lexical, etc.) aux aspects supra de la langue, à savoir les aspects contextuels (pragmatiques) . Cette approche d'écriture prend en considération donc la jonction entre les unités fonctionnelles de la langue et le contexte de leur utilisation.

Autonomie de l'apprentissage

La conception du programme favorisera un apprentissage actif. La maîtrise du savoir ne se fait pas par simple réception de la part de l'apprenant mais plutôt par tout un travail de construction et d'investissement personnel. Ce dernier possède des connaissances qu'il doit par la suite transformer. La méthode active n'a jamais considéré l'apprenant comme une page vierge que l'enseignement doit remplir mais une personne en complète évolution. L'apprenant construit ses connaissances à partir de ce qu'il sait auparavant et se met entre les vieilles et les nouvelles connaissances.

Activités d'écriture

Le programme linguistique préconise une approche par « modélisation » qui stipule, nous l'avons déjà mentionné, le passage de la compréhension à la production et c'est ce passage même qui doit être maîtrisé à partir d'activités d'observation ou de repérage de textes. Ce sont des activités qui permettent l'identification du modèle d'écrit que les étudiants seront amenés à reproduire avec leur propre bagage langagier. L'entraînement à la modélisation continuera avec d'autres types d'activités rédactionnelles qui favorisent aussi bien l'écriture que la réécriture.

En guise de conclusion

Malgré cette place particulière qu'occupe la langue française dans le système éducatif algérien et la volonté de doter l'apprenant d'une compétence linguistique lui permettant de comprendre, de communiquer aisément et de poursuivre sa formation supérieure, sans oublier l'effort fourni par les officiels à vouloir pallier les problèmes liés à la langue en mettant en place des programmes de formation linguistique, la situation s'avère de plus en plus compliquée et suscite encore de nombreuses réflexions. Cette réalité interroge la didactique du français puisque la priorité est d'améliorer les compétences langagières et professionnelles des étudiants en l'occurrence, dans un contexte universitaire.

Bibliographie

ACHOUICHE, Mohamed (1981). « La situation sociolinguistique en Algérie », *Langues et Migrations*, Grenoble : Presses Université de Grenoble.

BOUBAKOUR, S (2008). « Étudier en français...Quelle histoire ! » *Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*. Nice : Institut de linguistique française. n°23.

CORTIER, Claude et KAABOUB, Abdelkrim (2010). « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques ». *FDLM. Faire des études supérieures en langue française*, Clé Internationale, n° 47, pp.53-63.

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal (2004). *Le Français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. France : Hachette.

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. France : PUG.

QUEFFÉLEC, Ambroise, DERRADJI, Yacine (2002). *Le Français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a, éditions Duculot.

IMAGES ASSOCIÉES A L’USAGE DU FRANÇAIS EN MILIEU PROFESSIONNEL MAROCAIN : Cas des PME

TOUFIK MAJDI

Faculté Pluridisciplinaire de Khouribga

Université Hassan 1er Settat, Maroc

majditoufik@yahoo.fr

Résumé : Au sein des PME marocaines, la langue française jouit, à côté de l’arabe, d’une importance capitale. Elle est utilisée à des degrés divers, par les dirigeants et les collaborateurs dans leurs communications écrites (lettre, note de service, rapport, compte rendu...), orales (téléphone, réunion, entretien...) et médiatisées (Intranet, Extranet, messagerie électronique...).

L’objectif de cette recherche serait de jeter un regard analytique sur les conceptions intériorisées ainsi que sur les pratiques effectives liées à l’usage de la langue française en milieu professionnel marocain.

Pour ce, nous allons à la fois présenter et interpréter les résultats obtenus à partir d’une enquête que nous avons menée sur le terrain en 2006/2007. Il s’agit de deux questionnaires destinés respectivement aux dirigeants des PME et aux collaborateurs relevant de trois régions du Royaume, à savoir : Casablanca, Marrakech et Béni Mellal.

Mots-clés : Langue française, PME marocaines, usage, image, conception.

Abstract: Within Moroccan SMEs, the French language has, alongside Arabic, of paramount importance. It is used to varying degrees by the executives and employees in their written communication (letter, memo, report, reporting ...), oral (telephone, meeting, interview ...) and telematic (Intranet, Extranet, e-mail ...).

The objective of this research would be to cast an analytical look at internalized conceptions as well as the actual practices related to the use of the French language in Morocco workplace.

For this, we will both present and interpret the results from a survey we conducted in the field in 2006/2007. There are two questionnaires respectively to SME managers and employees within three regions of the Kingdom, namely: Casablanca, Marrakech and Beni Mellal.

Keywords: French language, Moroccan SMEs, the use, the image, the consideration.

Introduction

La langue française s’est enracinée au Maroc depuis l’ère du colon. Mais à l’heure actuelle, la place qu’elle occupe dans le concert des langues en présence la dote d’un rôle instrumental, voire culturel et fait d’elle une langue de modernité, de progrès et d’ouverture sur l’occident. D’ailleurs, dans l’imaginaire de l’esprit marocain, la langue française serait associée à des images valorisantes ayant trait à la réussite, à l’intelligence, au pouvoir, au prestige et à toutes les valeurs superlatives qui en découlent.

Ceci dit, il ne faut pas oublier que le Marocain apprend et pratique le français en « homme libre » et sans risque d’aliénation. Dans ce cas, le français serait considéré comme une richesse supplémentaire qui vient appuyer le courant de base qu’est l’arabe, la langue officielle du pays. Il s’agit donc d’un bilinguisme délibérément accepté où l’arabe serait à la fois la langue de l’identité arabo-musulmane et celle de l’accès au développement et le français, résolument conservé, servirait d’outil de travail privilégié dans la vie économique et financière.

Pratiquée par une bonne partie de la population locale principalement dans les villes et dans les milieux instruits, la langue française continue de servir d’outil de travail inmanquable dans la vie économique et financière. Elle continue également, en dépit de la Mondialisation et de l’anglicisme massif qu’elle impose, d’être la langue étrangère la plus privilégiée par les opérateurs économiques nationaux.

Au sein des PME marocaines, la langue française jouit, à côté de l’arabe, d’une importance capitale. Elle est utilisée à des degrés divers, par les dirigeants et les collaborateurs dans leurs communications écrites (lettre, note de service, rapport, compte rendu...), orales (téléphone, réunion, entretien...) et médiatisées (Intranet, Extranet, messagerie électronique...).

Problématique générale

Quel type de PME marocaines fait-il appel à l’usage de la langue française ? Et à quelle fréquence ?

A quelles images et à quels attributs la langue française est-elle associée dans l’esprit des entrepreneurs marocains ?

Y a-t-il acceptation ou rejet de cette langue étrangère par les collaborateurs exerçant dans des PME marocaines ? Et en raison de quelles motivations ?

C’est autour de ces questions que s’articule notre problématique générale. L’ultime objectif à atteindre serait de jeter un regard analytique sur les conceptions intériorisées ainsi

que sur les pratiques effectives liées à l'usage de la langue française en milieu professionnel marocain.

Pour ce faire, nous allons à la fois présenter et interpréter les résultats obtenus à partir d'une enquête que nous avons conduite sur le terrain en 2007. Il s'agit de deux questionnaires destinés respectivement aux dirigeants des PME et aux collaborateurs relevant de trois régions du Royaume, à savoir : Casablanca, Marrakech et Béni Mellal.

Enquête

L'enquête a été menée en deux temps différents : d'abord une enquête qualitative dont l'outil d'investigation était l'entretien semi-directif, ensuite une enquête quantitative dont l'instrument de mesure était le questionnaire. Les indicateurs subjectifs tirés à partir de l'entretien nous ont largement aidés à la conception des items contenus dans le questionnaire.

Le questionnaire destiné aux dirigeants a été distribué à 74 sujets relevant de trois grandes régions du Royaume, à savoir : Casablanca, Marrakech et Béni Mellal. De 74 exemplaires distribués, nous avons pu récupérer 50, soit 67.56%. Quant à celui destiné aux collaborateurs, il a été distribué à 250 sujets exerçant au sein des PME. De 250 exemplaires distribués, nous avons pu récupérer 145 (soit 58%) dûment remplis.

L'échantillon expérimental a été choisi au hasard selon les principes de base de l'échantillonnage aléatoire. Certaines variables se rapportant à l'âge, au sexe et à l'ancienneté ont été donc contrôlées au cours de ce choix.

Présentation et discussion des résultats

Questionnaire destiné aux dirigeants des PME

Item 1 : D'après vous, à quoi l'usage du français au sein de l'entreprise est-il associé ?

- A un facteur de réussite
- A un facteur de prestige
- A un facteur d'échec
- A un facteur d'aliénation

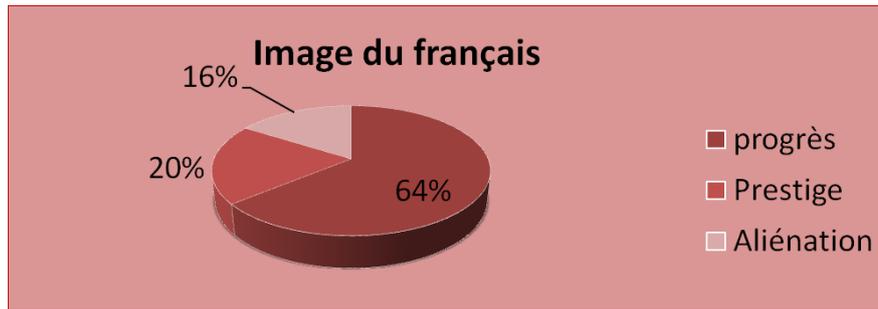


Figure 1 : L'image du français au sein de l'entreprise

Item 2 : La maîtrise de la langue française est pour vous :

- Un moyen nécessaire pour être au courant du progrès
- Une ouverture sur le monde extérieur
- Un moyen nécessaire pour cultiver son imaginaire
- Un atout pour faire partie d'une élite sociale
- Un danger pour le mode de vie traditionnel

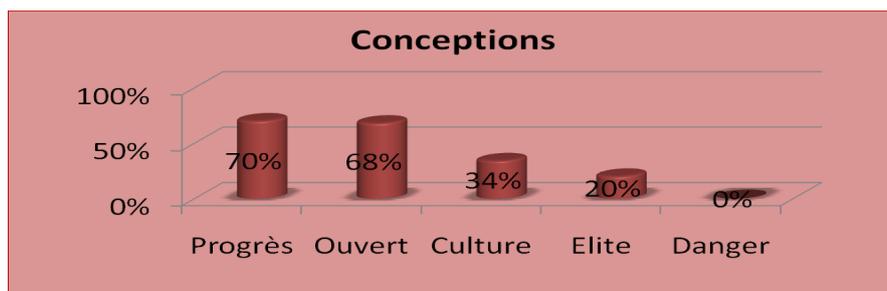


Figure 2 : Conceptions à propos de la maîtrise de la langue française

Item 3 : Au sein de votre entreprise, le bilinguisme (arabe/français) constitue-t-il un facteur de richesse ?

- Tout à fait
- Suffisamment
- Pas assez
- Pas du tout

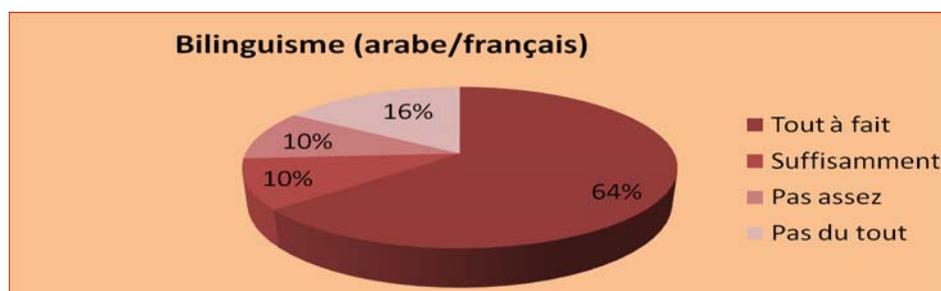


Figure 3 : Le bilinguisme (arabe/français) au sein de l'entreprise

Item 4 : Quel est le pourcentage correspondant à l’usage du français dans la production de vos communications écrites, orales et médiatisées ?

Communication	Ecrite	Orale	Médiatisée
(0%, 25%)	0%	12%	4%
(26%, 50%)	4%	24%	8%
(51%, 75%)	14%	34%	6%
(76%, 100%)	82%	30%	60%
Pas de réponse	0%	0%	22%
Total	100%	100%	100%

Tableau 1 : Usage du français dans la production des communications écrites, orales et médiatisées

Item 5 : Quel type de français utilisez-vous dans vos activités professionnelles ? Et à quelles fréquences ?

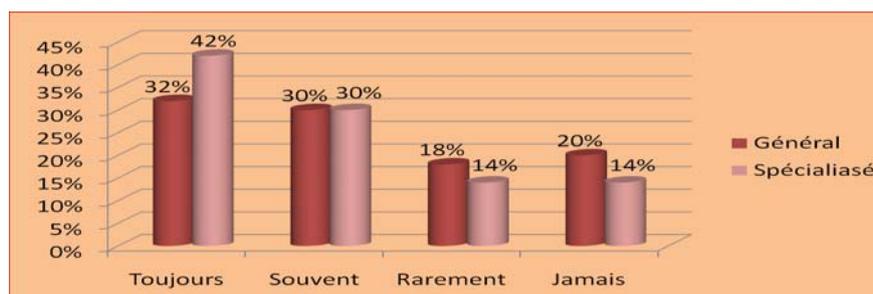


Figure 4 : Usage du français général et du français de spécialité dans l’entreprise

Item 6 : A quelle fréquence, utilisez-vous le français pour communiquer avec vos collaborateurs ?

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

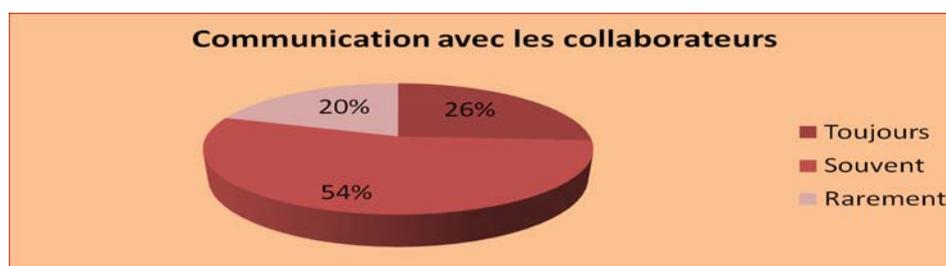


Figure 5 : Usage du français dans la communication avec les collaborateurs (ici)

Item 7 : Est-ce que le niveau de maîtrise du français figure parmi les critères de recrutement auxquels vous donnez plus d’importance ?

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

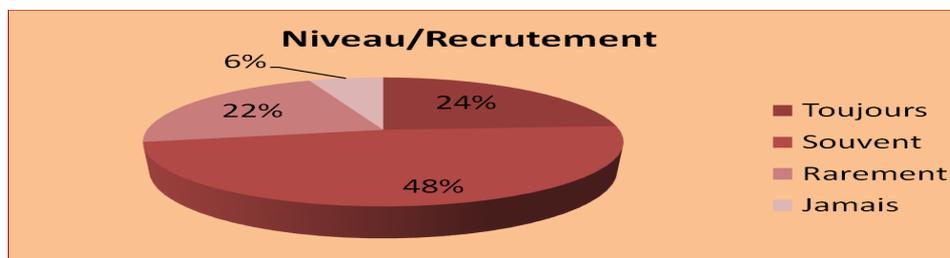


Figure 6: Importance du niveau de maîtrise du français dans le recrutement des candidats

Item 8: Au sein de votre entreprise, quel type de compétence se rapportant à l’usage de la langue française cherchez-vous à développer ?

- Une compétence linguistique
- Une compétence communicative
- Une compétence socioculturelle
- Une compétence stratégique

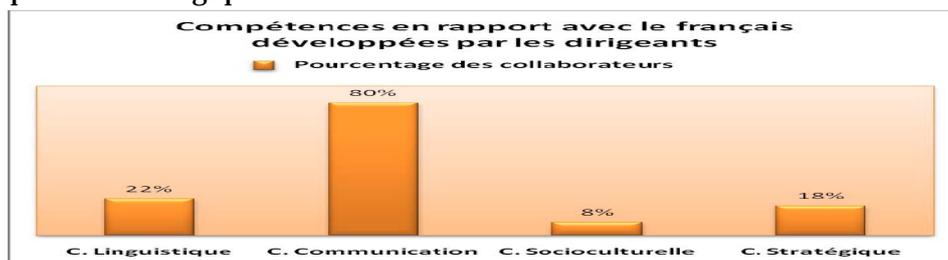


Figure 7 : Types de compétence en rapport avec la langue française

Item 9 : D’après vous, la langue française, en tant qu’outil de travail privilégié, peut-elle permettre à l’entreprise de développer une stratégie de communication ?

- Oui
- Non

Pourquoi, justifiez votre réponse

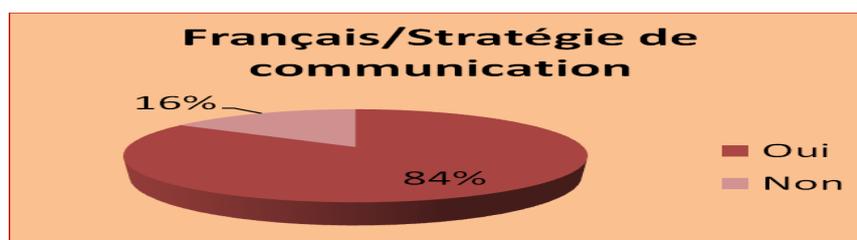


Figure 8: Rôle du français dans le développement d’une stratégie de communication

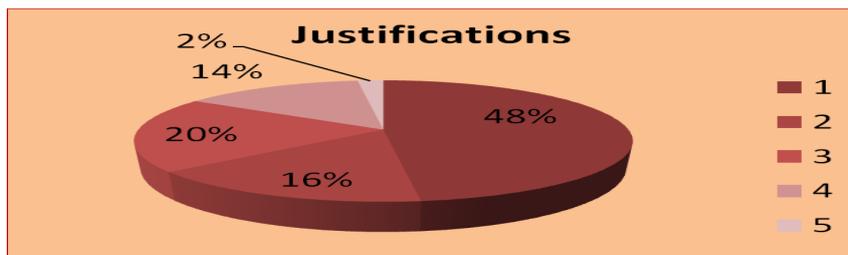


Figure 9 : Justifications (français/stratégie de communication)¹

Item 10: L’usage fonctionnel de la langue française peut-il amener l’entreprise à réaliser une meilleure rentabilité et une hausse de son chiffre d’affaires ?

- Oui
- Non

Pourquoi, justifiez votre réponse

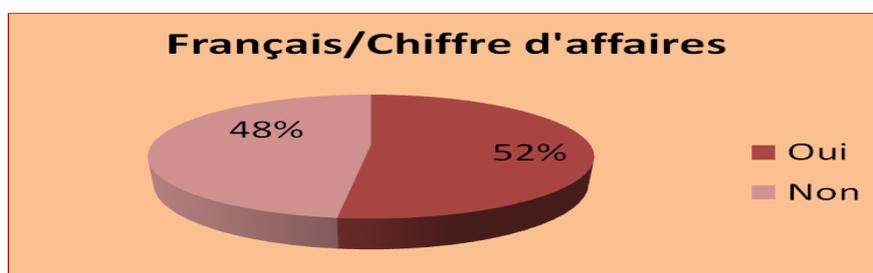


Figure 10 : Contribution de la langue française dans la hausse du chiffre d’affaires

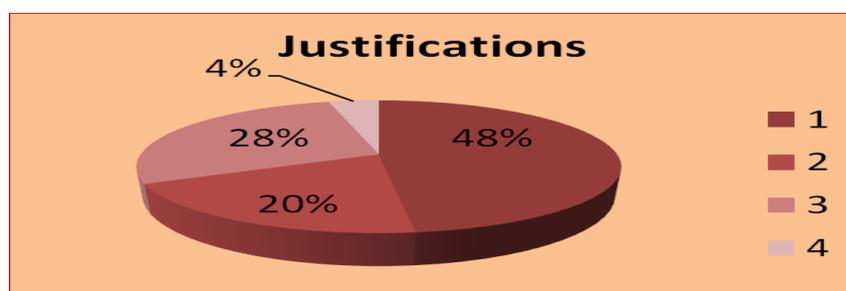


Figure 11 : Justifications (français/chiffre d’affaires)²

Item 11 : Comment concevriez-vous l’entreprise marocaine ?

- Avec une suprématie de l’arabe
- Avec une suprématie du français

¹ 1- Pas de réponse

2- Oui, si la clientèle est à la fois scolarisée et francisée

3- La communication passe nécessairement par la langue française

4- Le français est un outil de travail et un instrument au service de la Mondialisation

5- Non, le produit prime

² 1- Pas de réponse

2- D’autres facteurs entrent en jeu comme la gestion, l’emplacement, les tarifs, la qualité du service...

3- L’usage du français est rentable avec les clients francisés, c’est un atout susceptible d’attirer davantage la clientèle

4- Dans les petites villes, l’usage du français est rarement sollicité

- Les deux sur le même niveau
 - Avec l’arabe seulement
- Pourquoi, justifiez votre réponse

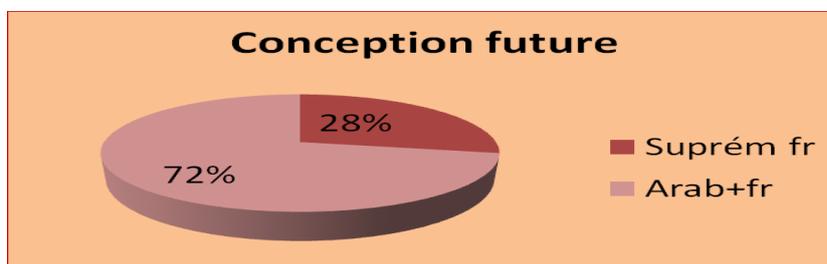


Figure 12 : Conception future des dirigeants à propos de l’aménagement linguistique au sein de l’entreprise marocaine

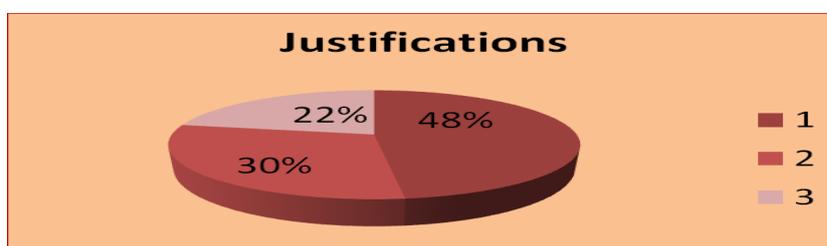


Figure 13 : Justifications (conception des dirigeants : arabe/français)³

Interprétation des résultats

1/ Images associées à l’usage de la langue française au sein de l’entreprise

De l’observation de la figure 1, il ressort qu’aucun des sujets enquêtés ne lie l’usage de la langue française au sein de l’entreprise à un facteur d’échec. Bien au contraire, la majorité (soit 64%) trouve que c’est un facteur de réussite qui permet à l’entreprise d’aller de l’avant. 20% estiment que c’est un facteur de prestige qui dote celui qui la pratique d’une certaine prééminence. Dans ce raisonnement, il est sous-entendu que celui qui utilise le français dans son travail est supérieur par rapport à celui qui utilise l’arabe. La langue serait-elle donc un outil discriminatoire ?

Ceci dit, l’écart entre ceux qui considèrent l’usage du français au sein de l’entreprise comme un facteur de réussite (soit 64%) et ceux qui estiment que c’est un facteur d’aliénation (soit 16%) plaide sans conteste au profit d’une nette valorisation de la langue française dans le monde des affaires.

³ 1- Pas de réponse

2- L’arabe constitue la langue de notre identité arabo-musulmane alors que le français reste un outil de travail privilégié

3- Le français n’est pas nécessaire à l’entreprise de demain, c’est l’anglais qui prévaut

Parallèlement à la figure 1, la série des pourcentages représentés dans la figure 2, montre de toute évidence que la totalité des sujets enquêtés (soit 50 sujets sur un total de 50) pense que la maîtrise de la langue française ne constitue pas un danger pour le mode de vie traditionnel. De là, la langue française a toute légitimité d’existence dans une société telle que la nôtre, et ce sans aucune rivalité avec la langue arabe.

Une légitimité d’existence qui prédispose la langue française de qualités superlatives ayant trait à la modernité, au progrès et à l’ouverture. Ainsi, pour 70% de nos sujets, la maîtrise du français est un moyen nécessaire pour être au courant du progrès. Dans l’imaginaire collectif de nos dirigeants, le français reste donc une langue de diffusion du savoir scientifique et technologique par excellence.

L’ouverture sur le monde extérieur vient en seconde position avec un pourcentage de 68%. C’est l’appel à l’ouverture, l’accès aux marchés extérieurs surtout francophones, le désir d’explorer d’autres horizons : un trait caractéristique de la personnalité maghrébine qui demeure tolérante, ouverte et prête à apprendre les langues étrangères.

Un moyen nécessaire pour cultiver son imaginaire vient en troisième position avec un pourcentage de 34%. En plus d’être une langue de progrès et d’ouverture, le français serait une langue de culture qui permet à celui qui la pratique de développer un savoir cognitif étendu.

Une minorité de 20% voit que c’est un atout pour faire partie d’une élite sociale. La question de discrimination revient encore. Mais, vu les proportions négligeables que cela représente, nous pouvons dire que l’image d’aliénation ou de discrimination socio-économique à laquelle renvoie l’usage du français intègre la série des préjugés que dégage l’usage d’une langue étrangère de grande diffusion comme le français dans une société en voie de développement comme la nôtre.

2/ Bilinguisme (arabe/français) et importance accordée au français au sein de l’entreprise

A la lecture de la figure 3, il semble que la majorité des dirigeants voient que le bilinguisme (arabe/français) constitue tout à fait (soit 64%), sinon suffisamment (10%) un facteur de richesse au sein de leurs entreprises. Partant de là, être bilingue est plus qu’un atout, c’est une nécessité qui s’impose avec acuité à tout porteur de projet.

Il s’agit donc d’un bilinguisme délibérément accepté où l’arabe faciliterait l’échange avec les institutions publiques ainsi que l’accès au marché national et le français serait un outil de travail privilégié ayant trait à la modernité, au progrès et à l’ouverture sur les marchés francophones.

Par ailleurs, l’analyse comparative des pourcentages de choix représentés dans le tableau 1 montre que la plupart des sujets utilisent le français (de 75% à 100%) dans leurs productions écrites (soit 82%) et médiatisées (soit 60%).

La communication orale en français revêt également de l’importance dans les pratiques quotidiennes des dirigeants mais elle est utilisée diversement. Enfin, il reste à signaler que 22% des sujets n’ont pas jugé utile de donner leurs avis sur l’usage du français en communication télématique. Ce refus signifie, soit qu’ils ne font pas encore usage de l’outil informatique et des NTIC, soit que le terme « médiatisé » ou « télématique » reste à leurs yeux méconnu, voire confus.

3/ Usage du français général et du français de spécialité dans l’entreprise

A la lecture de la figure 4, nous constatons que le français général et le français de spécialité sont utilisés à presque de part égale par les dirigeants des PME avec une légère prééminence pour le français de spécialité. Ainsi, 42% de nos sujets recourent toujours à l’usage du français de spécialité, 30% l’utilisent souvent, 14% l’utilisent rarement et 14% ne l’utilisent jamais. Parallèlement, 34% des sujets font toujours usage du français général, 30% l’utilisent souvent, 18% l’utilisent rarement et 20% ne l’utilisent jamais.

A partir de ces proportions approximativement similaires, il paraît évident que les PME marocaines utilisent modérément à la fois le français littéraire et le français fonctionnel. Le premier trouve son champ d’application en communication orale et écrite. Le second, lui, s’utilise partout en communication écrite, orale et télématique.

Sachant que 74% des entreprises recensées opèrent dans le secteur tertiaire, le français commercial trouve son emploi dans les transactions orales. De même, en communication médiatisée, les logiciels sont généralement conçus en français spécialisé. Il s’agit au fait d’une sorte de sabir technique sur lequel les collaborateurs se sont largement entraînés.

Ceci dit, nous persistons tout de même à signaler que le français de spécialité n’est autre qu’un sous-système du français général et qu’il s’agit, bien entendu, de la même langue organisée selon les besoins spécifiques de chaque entreprise.

4/ le français au sein de l’entreprise

De l’observation de la figure 5, il paraît qu’aucun des sujets enquêtés n’utilisent jamais le français pour communiquer avec les collaborateurs. La majorité des sujets (soit 54%) avouent recourir souvent au français pour communiquer avec le personnel. Cette facilité de communication, fort impressionnante, relève du niveau d’instruction relativement élevé dont

témoigne la majorité de nos dirigeants (78% d’entre eux ont suivi des études supérieures allant du DEUG au Doctorat).

Il reste juste à vérifier si le principe de feed-back est doublement assuré, car tout acte d’interaction suppose un aller-retour de l’information. Ceci nous pousse à nous poser des questions sur le degré de maîtrise du français chez l’ensemble des collaborateurs.

Par ailleurs, la maîtrise du français reste l’un des critères les plus requis dans le recrutement d’un candidat. D’ailleurs, en consultant les pourcentages représentés dans la figure 6, nous apprenons que 24% des dirigeants font toujours attention au niveau de maîtrise du français du candidat avant de l’engager, 48% y prêtent souvent attention, 22% y prêtent rarement attention et seulement 6% n’y prêtent jamais attention. Plus qu’un atout, la maîtrise des langues étrangères devient donc une nécessité pour tout demandeur d’emploi car dans un entretien d’embauche, les connaissances techniques et la pratique des langues étrangères prennent le pas sur la maîtrise de la langue maternelle.

5/ Rôles et fonctions de la langue française au sein de l’entreprise

D’après la figure 7, la majorité écrasante des dirigeants (soit 80%) aspirent à développer à travers l’usage de la langue française une compétence communicative. Ceux qui cherchent à développer une compétence linguistique représentent un pourcentage de 22%.

Autrement dit, la priorité est donnée au discours sur la langue, à l’usage sur le système et à la performance sur la compétence. Ceci dit, il serait difficile, voire impossible de dissocier la langue de la communication. La qualité de la syntaxe et la richesse du lexique font partie des contenus dont la communication a besoin pour être opérationnelle.

Partant de là, la compétence linguistique fait partie de la compétence communication au même titre qu’il existe une compétence stratégique et une compétence socioculturelle. Ainsi, 18% de notre échantillon entendent développer une compétence stratégique en rapport avec l’usage du français et 8% entendent développer une compétence socioculturelle.

De l’observation des figures 8 et 9, il semble que pour 84% des dirigeants, la langue française en tant qu’outil de travail privilégié, peut permettre à l’entreprise de développer une stratégie de communication. En conséquence, 20% d’entre eux estiment que ceci est possible avec une clientèle scolarisée et francisée, 16% voient que la communication passe nécessairement par le français, 14% font du français à la fois un instrument de travail et un outil au service de la Mondialisation.

Ces proportions bien que négligeables renseignent d’une part sur la prise de conscience des entrepreneurs marocains de la composante communicative que dégage l’usage

du français au sein de leurs entreprises et d’autre part sur la nécessité de maîtriser le français pour faire face au poids de la Mondialisation et faciliter l’accès aux marchés extérieurs.

Il ressort de tous ces résultats que la majorité des dirigeants aspirent à développer une compétence communicative globalisante relative à l’usage du français au sein de leurs entreprises. Toutefois, nous rappelons que la majorité des dirigeants investissent peu en communication externe et interne.

Entre la théorie et la pratique se creuse donc un grand fossé. Autrement dit, les chefs d’entreprises sont conscients de l’apport positif de la composante communicative dans l’amélioration de leurs productivités. Néanmoins, cette prise de conscience ne passe guère à l’action. Est-ce par manque de disponibilité ou l’investissement en communication se voit encore coûteux ? Il est notoire que les deux probabilités soient des explications admissibles, mais ce qu’il faut réellement retenir, c’est que le concept de communication reste encore un sujet « tabou » aussi bien dans l’esprit que dans les pratiques quotidiennes d’un bon nombre de micro-entrepreneurs marocains.

6/ Contribution de la langue française dans la hausse du chiffre d’affaires

De l’observation des pourcentages de choix représentés dans la figure 10, il apparaît que les sujets interrogés se partagent entre ceux qui perçoivent un impact positif de l’usage fonctionnel de la langue française sur la productivité de l’entreprise (soit 52%) et ceux qui n’en voient aucun rapport (soit 48%). Un tel résultat dont les fréquences sont à peine dispersées avec un léger avantage pour la première acception nous laisse réfléchir : l’usage du français peut-il vraiment permettre à l’entreprise de réaliser une hausse de son chiffre d’affaires ?

En nous référant aux justifications des enquêtés exposées dans la figure 11, nous trouvons que pour 28% de notre échantillon, l’usage fonctionnel du français est rentable avec les clients francisés, c’est un atout susceptible d’attirer davantage la clientèle. Ce raisonnement est valable surtout dans les grandes villes où le taux de civilité et d’urbanité est assez élevé par rapport aux petites agglomérations.

20% de notre échantillon pensent que la rentabilité de l’entreprise n’est nullement liée à une question de langue, elle reste cependant fonction de certains critères stratégiques comme : l’emplacement, les tarifs concurrentiels, la qualité du service, la bonne gestion... 48% des sujets restants se sont abstenus de donner leurs avis. Leur refus signifie soit un rejet de la question ouverte, soit qu’ils partagent l’argument de ceux pour qui la hausse du chiffre d’affaires dépend largement des facteurs stratégiques mentionnés ci-dessus.

7/ Conception future des entrepreneurs à propos de l’aménagement linguistique au sein de l’entreprise marocaine

En nous référant à la figure 12, notre surprise était grande de constater qu’aucun des sujets interrogés ne reconnaît la suprématie de l’arabe dans les années à venir au sein de l’entreprise marocaine. La majorité écrasante (soit 72%) conçoit l’usage de l’arabe et du français sur le même niveau alors que 28% reconnaissent même une certaine prééminence du français par rapport à l’arabe.

De là, il ressort que l’éventualité d’un bilinguisme (arabe/français) est délibérément consentie par les entrepreneurs marocains. D’ailleurs, en nous référant à la figure 13, nous comprenons que pour 30% de notre échantillon, l’arabe constitue la langue de l’identité arabo-musulmane et le français représente un outil de travail immanquable.

Nous rappelons également que pour 22% de nos sujets, l’accent doit être mis plutôt sur la langue anglaise car elle incarne la langue de l’avenir et de la Mondialisation. Cette proportion sous-entend donc la prise de conscience d’un certain nombre de dirigeants marocains du changement que la Mondialisation et ses corollaires pourraient éventuellement apporter au niveau de l’aménagement linguistique du pays.

Des résultats aussi impressionnants soient-ils, nous laissent perplexes et nous poussent à nous poser cette question : comment expliquer le recours massif au français des affaires dans un pays arabo-musulman dont la langue officielle est l’arabe ?

La langue arabe défavorisée signifie que la politique économique suivie aménage les espaces à investir par les langues étrangères avec une prévention qui ne favorise aucunement l’épanouissement de la langue officielle du pays. Autrement dit, la politique économique n’encourage pas la langue nationale, comme il se doit.

Faute de quoi, la langue française préservera sereinement son statut de leader dans le monde des affaires à l’échelle nationale. Un statut qui risque d’être concurrencé par l’anglais, devenu « lingua franca » du monde contemporain.

Questionnaire destiné aux collaborateurs exerçant au sein des PME marocaines

Item 1 : Quelle conception avez-vous de la langue française ?

- Langue de progrès
- Langue de modernisme
- Langue d’ouverture sur l’occident
- Langue d’une élite sociale
- Séquelle du colonialisme
- Langue rivale de la langue maternelle

- Autre (à préciser) : langue des affaires / langue de communication

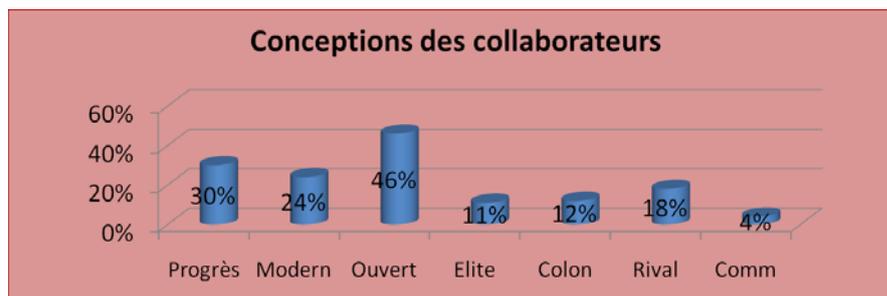


Figure 1: Conceptions des collaborateurs à propos de la langue française

Item 2 : Quel est votre degré d’intériorisation du français ?

- Acceptation
- Usage sans complexe
- Usage avec complexe
- Rejet



Figure 2 : Degré d’intériorisation de la langue française par les collaborateurs

Item 3 : Compte tenu de votre expérience professionnelle, la langue française :

- Vous aide-t-elle à réussir ?
- Est-ce la cause de votre échec ?
- N’a aucun effet sur votre carrière
- Pas de réponse

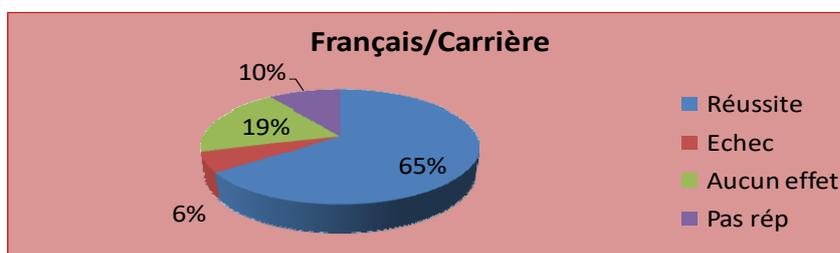


Figure 3: Effet de la langue française sur la carrière des collaborateurs

Item 4 : Quelle attitude adoptez-vous lorsqu’un collègue vous parle en langue française ?

- Etonnement
- Surprise agréable
- Admiration
- Gêne
- Mépris

- Attitude neutre



Figure 4 : Attitudes des collaborateurs face à un collègue s’exprimant en français

Item 5 : Quelle place le français occupe-t-il par rapport aux autres langues en présence ?

- Très importante
- Importante
- Assez importante
- Peu importante
- Pas du tout importante



Figure 5 : Place du français parmi les autres langues en présence

Item 6 : Quel est le pourcentage correspondant à l’usage du français dans la production de vos communications ?

Communication	(0%, 25%)	(26%, 50%)	(51%, 75%)	(76%, 100%)	Pas réponse	Total
Ecrite	8%	15%	17%	48%	12%	100%
Orale	13%	20%	42%	18%	7%	100%
Médiatisée	14%	17%	15%	26%	28%	100%

Tableau 1 : Usage du français dans les communications des collaborateurs

Item 7 : Les documents que l’on vous demande de rédiger en langue française vous semblent

- Faciles
- De votre niveau
- Difficiles
- Incompréhensibles

Niveau	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Pas rép.	Total
Faciles	26%	43%	3%	1%	27%	100%

De votre niveau	27%	32%	6%	1%	34%	100%
Difficiles	2%	6%	37%	9%	46%	100%
Incompréhensibles	1%	1%	18%	26%	54%	100%

Tableau 2 : Difficultés des documents rédigés par les collaborateurs

Item 8 : Comment évaluez-vous votre niveau écrit et oral en français ?

Niveau	Très bon	Bon	Assez bon	Pas bon	Pas du tout bon	Pas de réponse	Total
Écrit	11%	42%	39%	5%	0%	3%	100%
Oral	11%	36%	42%	3%	1%	7%	100%

Tableau 3 : Niveau écrit et oral des collaborateurs en français

Item 9 : Quelles précautions prenez-vous pour développer votre compétence linguistique en français ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Lire des documents élaborés en français
- Rédiger des documents en français
- Utiliser le dictionnaire
- Participer à des sessions de formations
- Prendre la parole en public
- Utiliser l’Internet
- Correspondre avec des francophones
- Autre (à préciser) : visionner des films, écouter des émissions à la radio

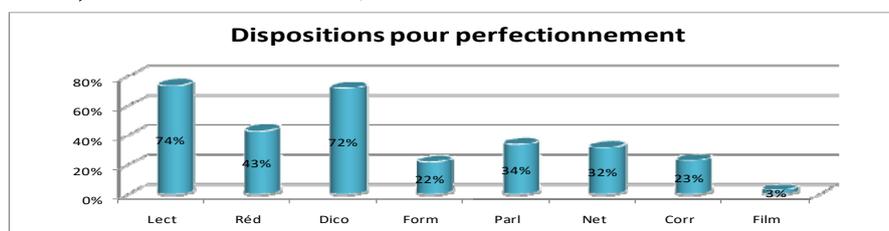


Figure 6 : Précautions prises par les collaborateurs pour développer une compétence linguistique en français

Interprétation des résultats

1/ Images intériorisées chez les collaborateurs à propos de la langue française

L’analyse comparative des pourcentages exposés dans la figure 1 montre que nos collaborateurs développent une conception plutôt positive à propos de la langue française. La majorité d’entre eux trouvent donc que c’est d’abord, une langue d’ouverture (soit 46%),

ensuite une langue de progrès scientifique et technologique (soit 30%), enfin une langue moderne dotant celui qui la parle d’un certain prestige (soit 24%).

En contre partie, une autre minorité formée de 11% parle d’une langue qui taxe ceux qui la pratiquent d’appartenir à une élite sociale. La question de discrimination revient encore pour dénoter l’autorité qu’exerce une langue étrangère telle que la langue française dans un pays arabo-musulman tel que le nôtre. D’ailleurs, 18% de nos sujets estiment que le français représente une rivalité pour l’arabe, langue officielle du pays. En outre, les 12% restants le verbalisent clairement en considérant que le français comme une simple séquelle du colonialisme. Cette acception est de nature à nous faire comprendre que les tenants du discours traditionaliste continuent toujours à subsister.

Par ailleurs, en nous référant aux résultats représentés dans la figure 2, nous comprenons bien que la moitié de nos collaborateurs (soit 50%) acceptent la langue française sans aucune réserve et 38% l’utilisent sans aucun complexe. Ces fréquences, aussi élevées soient-elles, témoignent de la conciliation presque parfaite des sujets avec la langue de Molière.

Ceci dit, 10% des sujets avouent l’utiliser avec un certain complexe et 2% la rejettent totalement. Ces dernières fréquences comparées aux deux premières restent insignifiantes mais il faut noter que de telles attitudes d’embarras ou de rejet signifient soit que les sujets sont monolingues, c’est-à-dire ils ne comprennent que l’arabe, soit que leur fanatisme à l’arabe cache une certaine hostilité vis-à-vis du français, l’ancienne langue du colonisateur.

Une part de vérité de ce qui vient d’être dit se confirme dans les résultats exposés dans la figure 3. En effet, 6% des collaborateurs pensent que la langue française est la cause principale de leur échec professionnel. Il existe donc un rapport de dépendance entre la maîtrise du français et la réussite professionnelle. Autrement dit, la maîtrise du français prédispose le salarié à développer des aptitudes intellectuelles susceptibles de le conduire à prospérer et à faire carrière. Une déduction qui s’applique à la majorité écrasante de nos sujets (soit 65%) pour lesquels la langue française demeure l’un des secrets de leur réussite. L’écart entre les deux pourcentages plaide donc pour une nette valorisation de la langue française.

Cela malgré la proportion non négligeable des sujets ayant opté soit pour l’absence de rapport entre la maîtrise du français et la carrière professionnelle (19%), soit pour l’abstention (10%). Pour ces derniers, il est probable que la langue, qu’elle soit arabe, française ou anglaise, ne peut constituer un facteur de réussite ou d’échec et que ce sont les qualifications professionnelles et les ambitions qui permettent au salarié de promouvoir ou non.

Par ailleurs, à la lecture des résultats exposés dans la figure 4, nous constatons qu’un groupe de sujets déclare éprouver de l’admiration (soit 27%) et une surprise agréable (3%) lorsqu’un collègue leur parle en français. Un autre groupe par contre avoue ressentir une certaine gêne (soit 3%), de l’étonnement (3%) et carrément du mépris (1%). Or, l’écart entre les pourcentages obtenus plaide sans aucune équivoque pour une mise en relief de la langue française.

En outre, plus de la moitié des sujets (soit 53%) adoptent une attitude de neutralité face à un collègue s’exprimant en français. 10% des sujets se sont abstenus de donner leurs avis, mais nous pouvons comprendre qu’ils partagent l’avis de ceux qui adoptent une attitude de neutralité.

2/ Importance accordée à la langue française

De l’observation des pourcentages de choix exposés dans la figure 5, nous nous rendons compte que les collaborateurs se font une représentation nettement utilitaire de la langue française dans l’exercice de leurs missions. Ainsi, la majorité des sujets précise que la langue française occupe par rapport aux autres langues en présence une place ou très importante (soit 39%) ou importante (soit 46%). De là, le coefficient de valeur accordé à la langue de Molière la dote d’un rôle instrumental et fait d’elle un outil de travail privilégié.

Cette importance, si elle est profondément ancrée dans l’esprit collectif de nos collaborateurs, elle l’est moins dans leurs pratiques quotidiennes. En effet, l’analyse comparative des pourcentages de choix représentés dans le tableau 1 montre bien que l’usage du français est peu recommandé dans les productions des sujets. A l’exception d’environ la moitié (soit 48%) des sujets qui recourent (de 76% à 100%) au français pour produire des documents de communication écrite, les autres formes de communications véhiculées en français sont relativement réduites. Autrement dit, soit les fréquences sont faibles, soit les sujets ne mentionnent pas leurs avis.

3/ Difficultés des collaborateurs à utiliser le français

L’embarras des collaborateurs se ressent surtout au niveau de leur obstination à reconnaître les difficultés linguistiques auxquelles ils se trouvent confrontés lorsqu’on leur demande de rédiger des documents élaborés en français. A la lecture du tableau 2, il semble que les plus grands pourcentages figurent dans la colonne « pas de réponse ». De plus, une toute petite minorité (1% ou 2%) reconnaît toujours la difficulté, sinon l’incompréhension des supports écrits que l’on exige d’eux. Autrement dit, la plupart des sujets trouvent que lesdits supports sont soit faciles, soit de leur niveau.

Si nous nous fions aux avis partagés, nous comprendrons bien que la maîtrise du français ne constitue pas pour autant un souci majeur chez la plupart des sujets. D’ailleurs, en nous référant au tableau 3, nous nous rendons compte que 42% des sujets jugent bon leur niveau écrit en français et 39% le jugent assez bon. De même, 36% des sujets jugent bon leur niveau oral en français et 42% le jugent assez bon. Il existe certes un léger écart entre les différentes fréquences, mais il paraît clair que la majorité écrasante des sujets se vantent de maîtriser correctement le français tant sur le plan écrit que sur le plan oral. Un trait caractéristique des citoyens du grand Maghreb, la région qui abrite l’une des plus grandes communautés francophones au monde.

Or, il ressort de la figure 6 qu’un grand nombre de collaborateurs s’efforcent à prendre différentes précautions en vue de développer une compétence linguistique en français. Par compétence linguistique, nous entendons la maîtrise des règles linguistiques qui permettent à un interlocuteur de générer des énoncés sémantiquement et grammaticalement corrects. En d’autres termes, la compétence linguistique désigne l’aptitude d’une personne à comprendre, lire, écrire et parler une langue donnée.

Ainsi, 74% déclarent lire des documents élaborés en français spécialement les journaux et les revues ; 72% déclarent utiliser le dictionnaire pour vérifier l’orthographe, le sens et la transcription phonétique d’un mot ; 43% s’entraînent à rédiger des documents en français surtout les lettres et les journaux intimes ; 34% s’entraînent à s’exprimer oralement en français que ce soit en famille ou avec les amis ; 32% reconnaissent utiliser l’Internet pour faire des recherches et entrer en dialogue direct avec des francophones ; 23% avouent correspondre avec des francisés soit par e-mail, soit par courrier postal ; 22% avouent suivre des formations le soir pour perfectionner leur niveau en français et seulement 4% mentionnent l’intérêt des chaînes télévisées et des stations radio dans la diffusion des émissions et des films véhiculés en français.

Le souci de développer une compétence linguistique en français signifie d’une part que les sujets sont conscients de la nécessité de maîtriser le français pour réussir sur le plan professionnel et d’autre part que leur niveau en français est loin d’être parfait.

Il ressort de tout ceci que les collaborateurs formant notre échantillon se heurtent à des difficultés linguistiques diverses. Seulement ils n’osent pas l’avouer probablement par crainte d’être jugés négativement. Pourtant, nos questionnaires veillent à garder l’anonymat des personnes interrogées.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que l’attitude des acteurs économiques qu’ils soient chefs d’entreprises ou travailleurs à l’égard de la langue française est tributaire des représentations mentales qu’ils se font de cette langue étrangère par rapport aux autres langues en présence. Dans la conjoncture actuelle, le français jouit d’une importance capitale car il constitue un outil de travail privilégié. Seulement, il ne conduit ni à la hausse du chiffre d’affaires, ni au développement d’une stratégie de communication au sein de l’entreprise marocaine. D’ailleurs, l’investissement en communication et en gestion des ressources humaines est mis de côté par l’ensemble des micro-entrepreneurs marocains. Et ce, en raison de la faiblesse des capitaux et du manque de disponibilité des dirigeants ; l’accent est mis plutôt sur la production et la commercialisation du produit.

Si à l’heure actuelle, la langue française bénéficie d’un statut privilégié en milieu professionnel national, cette même langue risque de céder la place à un anglais puissant et envahisseur dans les prochaines années à venir. L’avènement de la Mondialisation, la signature des accords de libre-échange que le Maroc a conclu récemment avec plusieurs pays anglophones, et le rapprochement entre le Nord et le Sud, sont autant de facteurs à même de croire à un changement s’opérer dans l’aménagement linguistique du pays où l’anglais deviendrait éventuellement la langue des affaires par excellence. Les chances de survie de l’arabe et du français, à l’échelle nationale, résideraient peut être dans la chance de voir se développer un trilinguisme (anglais/arabe/français) que tout entrepreneur doit nécessairement maîtriser pour commercialiser ses produits tant sur les marchés locaux que sur les marchés étrangers.

Bibliographie

- BENZAKOUR, F., D. GAADI, D. et QUEFFELEC, A. (2001). *Le Français au Maroc. Lexique et contacts de langues*. Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot-Aupelf.
- CARRE, P. (1991). *Organiser l’apprentissage des langues étrangères : La formation linguistique professionnelle*. Paris : Les éditions d’organisation.
- DAKHLIA, J. (2004). *Trames de langues : usages et métissages linguistiques dans l’histoire du Maghreb*. Paris : Maisonneuve & Larose.
- EL GHERBI, E. (1993). *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc: enjeux culturels, linguistiques et didactiques*. Meknès : La Voix de Meknès.

MAJDI, T. (2010). « Place de la langue française dans les PME marocaines : conceptions intériorisées et images associées à son usage », *Revue Ivoirienne de Langues Etrangères (RILE)*, N° 2, cf. (<http://www.rile-ci.org/articles/article2/Rile%2010.pdf>).

ROLAND, D. (2000). « FLE ou FLS : Le grand écart », *Le français dans le monde*, n° 311, juillet-août 2000, pp. 34-38.

SYSTÈME ÉDUCATIF PORTUGAIS

Enseignement du Français au Portugal

EULÁLIA ALEXANDRE

Direção-Geral da Educação
eulalia.alexandre@dge.mec.pt

Résumé: Les objectifs de cette communication ont été de présenter le système éducatif portugais, ses principes et priorités, sa structure, ses cours, le curriculum de l'enseignement élémentaire et celui de l'enseignement secondaire, ainsi que l'évaluation et la certification; d'analyser la situation particulière de l'enseignement du français au Portugal, soit à l'enseignement élémentaire, soit à l'enseignement secondaire, dans le cadre des langues vivantes étrangères et des dernières données statistiques; et de montrer, dans le cadre du *Protocole de Coopération Éducative* franco-portugais du 10 avril 2006, les différents programmes et projets innovants qui sont actuellement développés au Portugal, tels que les Assistants de Français, les Sections Européennes de Langue Française, les Séjours Professionnels et la certification *DELF scolaire*.

Mots-clés: système éducatif, enseignement élémentaire, enseignement secondaire, enseignement du français, programmes et projets.

Abstract: This communication aimed at presenting the Portuguese education system, its principles and priorities, its structure, its courses, the primary education curriculum and that of secondary education, as well as assessment and certification; analysing the specific situation of the teaching of French in Portugal, either in primary education or in secondary education, in the context of foreign languages and the latest statistics; and showing, in the framework of the French-Portuguese *Protocol on Educational Cooperation* of 10th April 2006, various innovative programmes and projects that are being developed in Portugal, such as the French Assistants, the French European Sections, the Professional Stays and the *DELF Scolaire* certification.

Keywords: education system, primary education, secondary education, teaching of French, programmes and projects.

Le système éducatif portugais – Principes et priorités

Le système éducatif portugais se base sur un ensemble de principes précis, parmi lesquels on souligne:

- L'éducation préscolaire universelle pour des enfants à partir de 5 ans;
- L'enseignement obligatoire pour tous les enfants et les jeunes pendant 12 ans – de 6 à 18 ans, ou jusqu'à la conclusion de l'enseignement secondaire;
- Une offre éducative gratuite aux écoles maternelles et aux établissements scolaires publics;
- La liberté de choix de l'établissement scolaire fréquenté – établissements publics et privés;
- Un curriculum national et la gestion autonome des établissements scolaires.

En ce qui concerne les grandes priorités du système éducatif portugais, on peut référer les priorités suivantes:

- Offrir une formation de base commune, à travers l'acquisition de connaissances et le développement de capacités fondamentales;
- Promouvoir une culture de rigueur et d'excellence dans l'éducation;
- Améliorer la réussite scolaire et la qualité de l'éducation.

Le système éducatif portugais – Structure

Comme l'on a signalé, au Portugal l'enseignement est obligatoire pendant 12 ans, pour tous les élèves âgés de 6-18 ans ou jusqu'à ce qu'ils complètent l'enseignement secondaire.

L'enseignement obligatoire est fondamentalement divisé en deux étapes. La première étape est appelée *ensino básico* (enseignement élémentaire) et correspond à l'enseignement primaire et au collège. L'enseignement élémentaire dure 9 ans et il est divisé en 3 cycles de scolarité:

- Le 1^{er} cycle dure 4 ans – de la 1^{ère} année à la 4^e année – et il est destiné aux enfants âgés de 6 à 10 ans;
- Le 2^{ème} cycle dure 2 ans – de la 5^e année à la 6^e année – et il est destiné aux élèves âgés de 10 à 12 ans;
- Le 3^{ème} cycle dure 3 ans – de la 7^e année à la 9^e année – et il est destiné aux élèves âgés de 12 à 15 ans.

La deuxième étape de l'enseignement obligatoire est appelé *ensino secundário* (enseignement secondaire) et correspond au lycée. L'enseignement secondaire dure 3 ans – de la 10^e année à la 12^e année – et il est destiné aux élèves âgés de 15 à 18 ans.

Le système éducatif portugais – Cours

Dans le système éducatif portugais, les élèves peuvent choisir parmi différentes modalités d'enseignement.

Ainsi, à l'enseignement élémentaire, il y a l'enseignement élémentaire général, les cours d'éducation artistique spécialisée, les cours de formation vocationnelle et l'éducation des adultes.

À l'enseignement secondaire, il y a les cours scientifiques et humanistiques, les cours à plans spécifiques, les cours artistiques spécialisés, les cours professionnels, les cours de formation vocationnelle et l'éducation des adultes.

Le système éducatif portugais – Curriculum et matières

Tel que l'on a indiqué, l'enseignement élémentaire général dure 9 ans et il est divisé en 3 cycles d'apprentissage: le 1^{er}, le 2^{ème} et le 3^{ème} cycles.

Au 1^{er} cycle, les enfants ont portugais (minimum de 7h/semaine), mathématiques (minimum de 7h/semaine), *estudo do meio* (histoire, géographie et sciences), expressions artistiques et physiques-motrices, étude surveillée et l'offre supplémentaire de l'établissement; ils peuvent avoir aussi des activités d'enrichissement du curriculum (AEC). À partir de 2015/2016, ils auront obligatoirement anglais comme langue étrangère (LE I).

Au 2^{ème} cycle, les élèves ont les matières suivantes: portugais (6h/semaine), anglais (LE I), histoire et géographie du Portugal, mathématiques (6h/semaine), sciences naturelles, éducation visuelle, éducation technologique, éducation musicale, éducation physique et formation religieuse (facultative).

Au 3^{ème} cycle, les élèves étudient portugais (5h/semaine), anglais et une deuxième langue étrangère (LE II), histoire, géographie, mathématiques (5h/semaine), sciences naturelles, physique-chimie, éducation visuelle, TICE, l'offre de l'établissement, éducation physique et formation religieuse (facultative).

Concernant l'enseignement secondaire et les cours scientifiques et humanistiques, la structure de ceux-ci se divise en deux composantes: la formation générale et la formation spécifique.

À la formation générale, qui est commune à tous les cours scientifiques et humanistiques, les élèves étudient obligatoirement portugais, une langue étrangère I, II ou III (qui peut être l'allemand, l'espagnol, le français ou l'anglais), philosophie et éducation physique.

À la formation spécifique, dont l'objectif est de favoriser une préparation solide dans le domaine spécifique de chaque cours scientifique et humanistique, les élèves ont une matière triennale obligatoire (10^e, 11^e et 12^e années) et ils choisissent: 2 matières biennales (10^e et 11^e années), directement liées à la nature scientifique du cours et 2 matières annuelles (12^e année), une liée à la nature scientifique du cours et l'autre peut être liée à d'autres domaines scientifiques. La formation religieuse reste toujours optionnelle.

Au présent, l'accent est mis sur le renforcement de l'autonomie des établissements scolaires et sur la flexibilité accordée à l'organisation des activités scolaires.

Ainsi, il y a un temps maximum attribué à chaque cycle de l'enseignement élémentaire et à l'enseignement secondaire: l'horaire hebdomadaire peut aller jusqu'à 22,5-26h/semaine chaque année du 1^{er} cycle; jusqu'à 22,5-23,2h/semaine au 2^{ème} cycle; jusqu'à 25,5-26,2h/semaine au 3^{ème} cycle; et enfin jusqu'à 34-36h/semaine à l'enseignement secondaire.

Le Ministère de l'Éducation et de la Science (MEC) définit le temps minimum alloué à un domaine ou à une matière spécifique et le temps maximum par année ou par cycle, lesquels sont gérés de façon flexible par les établissements scolaires, en fonction de leurs besoins.

Le système éducatif portugais – Évaluation et certification

L'évaluation fait partie de la pratique éducative, en permettant une collecte systématique d'informations essentielles à la prise de décisions appropriées pour améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves.

Par rapport à l'enseignement obligatoire, l'évaluation est organisée en trois modalités différentes: évaluation diagnostique, formative et sommative (interne et externe). D'un côté, les élèves de l'enseignement élémentaire (à l'exception du 1^{er} cycle) sont généralement évalués d'après une échelle d'évaluation sommative de 1-5, selon laquelle 3 correspond à la réussite; de l'autre côté, les élèves de l'enseignement

secondaire sont évalués d'après une échelle d'évaluation sommative de 0-20, selon laquelle 10 équivaut à la réussite.

Il y a des épreuves nationales (évaluation externe) de portugais et de mathématiques à la fin de chaque cycle de l'enseignement élémentaire, c'est-à-dire en 4^e, 6^e et 9^e années.

À l'enseignement secondaire, l'élève doit obtenir une classification d'au moins 10/20 pour toutes les matières du curriculum et, pour conclusion des études, il faut réaliser obligatoirement 4 examens nationaux des matières suivantes: portugais, la triennal et les deux biennales de la formation spécifique; il y a aussi un examen national de philosophie, lequel est facultatif.

Pour terminer, il faut remarquer que les examens nationaux de l'enseignement secondaire peuvent se constituer comme épreuves d'accès à l'enseignement supérieur.

La situation de l'enseignement du français

En ce qui concerne le français à l'enseignement élémentaire, il faut prendre en compte que la sensibilisation/initiation au français est prévue pour le 1^{er} cycle, dans le cadre des activités d'enrichissement du curriculum (AEC), en fonction des projets éducatifs des établissements scolaires.

L'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère (LE II) peut avoir lieu à partir du 3^{ème} cycle (7^e, 8^e et 9^e années) et les élèves peuvent choisir entre l'allemand, l'espagnol et le français, en fonction de leurs intérêts et de l'offre des établissements scolaires. Les facteurs décisifs dans le choix du français semblent être encore la tradition et les affinités culturelles avec la France.

Par rapport au français à l'enseignement secondaire, les cours scientifiques et humanistiques garantissent, à la formation générale, une LE I, II ou III comme matière obligatoire (10^e et 11^e années); et, à la formation spécifique, une LE I, II ou III comme matière facultative (12^e année).

Le français, niveau continuation ou initiation, se présente donc comme l'une des options, à côté d'autres langues comme l'allemand, l'espagnol et de l'anglais.

Il faut ajouter que le cours scientifique et humanistique de Langues et d'Humanités comprend également, dans la formation spécifique, la matière facultative de LE I, II ou III (10^e-11^e années et 12^e année).

D'un point de vue général et relativement aux langues vivantes étrangères à l'enseignement secondaire, le MEC au Portugal reconnaît l'importance du plurilinguisme dans un monde globalisé et dans une Europe sans frontières, mais avec de différentes identités culturelles et linguistiques que nous devrions tous valoriser.

Il n'est, toutefois, possible ni souhaitable d'augmenter maintenant le nombre de matières obligatoires dans les cours scientifiques et humanistiques de l'enseignement secondaire.

Le MEC assure ainsi l'apprentissage obligatoire, pour tous les élèves de l'enseignement secondaire, d'une langue étrangère, niveau continuation ou initiation (LE I, II ou III). En outre, les élèves peuvent aussi continuer l'apprentissage d'une des langues étrangères apprises dans l'enseignement élémentaire, comme matière supplémentaire.

Selon les données indiquées par la Direction générale des Statistiques de l'Éducation et de la Science (DGEEC) au Portugal, le nombre d'élèves inscrits en français présente des oscillations depuis 2008/2009, soit à l'enseignement élémentaire (2^{ème} et 3^{ème} cycles), soit à l'enseignement secondaire :

Année Scolaire	N. ^{bre} élèves de français à l'ens. élémentaire	N. ^{bre} élèves de français à l'ens. secondaire	N. ^{bre} total d'élèves
2008/2009	272.796	30.947	303.743
2009/2010	256.410	29.649	286.059
2010/2011	247.285	32.266	279.551
2011/2012	239.392	29.110	268.502
2012/2013	239.891	26.331	266.222

Source : DGEEC (données modifiées en juin 2015, en impliquant l'enseignement public et l'enseignement privé)

On peut constater qu'il y a eu une diminution générale de l'apprentissage du français dans le système éducatif portugais: de 303.743 élèves en 2008/2009 à 266.222 élèves en 2012/2013. Cette baisse peut être liée au déclin général de la population scolaire; à l'augmentation de l'espagnol depuis son entrée dans le système éducatif portugais; et, finalement, à une légère croissance de l'allemand, notée plus récemment.

À l'enseignement élémentaire, on a remarqué l'accroissement plus récent du français pendant l'année scolaire 2012/2013, avec 239.891 élèves.

À l'enseignement secondaire, le français a aussi augmenté pendant l'année scolaire 2010/2011, avec 32.266 élèves; pourtant, les années suivantes, le nombre d'élèves inscrits en français a subi une autre diminution: 26.331 élèves en 2012/2013.

Malgré ces fluctuations, le français reste, en termes quantitatifs, la LE II la plus enseignée au Portugal, quand comparée avec l'allemand et l'espagnol.

En plus, il faut souligner que, d'après les données fournies par la DGEEC, le nombre total d'élèves inscrits en français reste élevé par rapport aux autres langues:

Année Scolaire 2012/2013	N. ^{bre} d'élèves à l'ens. élémentaire	N. ^{bre} d'élèves à l'ens. secondaire	N. ^{bre} total d'élèves
Allemand	2.942	2.873	5.815
Espagnol	92.033	28.848	120.881
Français	239.891	26.331	266.222

Source : DGEEC (données modifiées en juin 2015, en impliquant l'enseignement public et l'enseignement privé)

En ce qui concerne les données officielles de l'année scolaire 2013/2014, selon la DGEEC, elles seront disponibles seulement à partir d'octobre 2015.

Programmes et projets innovants en français

Le *Protocole de Coopération Éducative* franco-portugais entre les ministères de l'Education du Portugal et de la France a été signé le 10 avril 2006, à Paris.

Réaffirmant l'intérêt pour améliorer l'apprentissage des langues étrangères et pour favoriser le multilinguisme, les signataires de ce protocole ont accordé de promouvoir l'offre en portugais et en français dans les systèmes éducatifs des deux pays, dans la perspective de développer une offre linguistique plurielle.

Dans le cadre de ce protocole, le Portugal a développé différents programmes et projets innovants dans les établissements scolaires de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire, tels que les Assistants de Français, les Sections Européennes de Langue Française, les Séjours Professionnels et la certification *DELF scolaire*, dont on parlera ensuite.

- **Programme des Assistants de Français**

Mis en œuvre depuis 1974, ce programme s'est développé jusqu'à présent sans aucune interruption et sur une base réciproque avec le Programme des Assistants de Portugais en France.

Ses objectifs principaux sont de sensibiliser les élèves à la connaissance de la langue française et des cultures francophones; de contribuer à l'amélioration des compétences linguistiques des élèves; et d'appuyer les enseignants de français à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de cours.

Les destinataires de ce programme sont les établissements scolaires de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne l'année scolaire 2014/2015, il y a 14 assistants français et 14 établissements scolaires d'affectation dans les cinq régions portugaises (4 au Nord, 3 au Centre, 3 à Lisbonne et la Vallée du Tage, 2 à l'Alentejo et 2 à l'Algarve).

- **Projet des Sections Européennes de Langue Française (SELF)**

Mis en œuvre à partir de l'année scolaire 2006/2007, le projet des SELF au Portugal incluait au début 7 établissements scolaires et 227 élèves.

Ses objectifs principaux sont la valorisation de l'apprentissage de la langue française à travers un renforcement de 45 min de la charge horaire de français; l'apprentissage de contenus d'une ou deux disciplines non linguistiques (DNL) en langue française (les classes EMILE/CLIL); le développement d'une identité européenne; et la préparation des élèves aux défis de demain.

Les destinataires de ce projet sont les établissements scolaires de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire.

Par rapport à l'année scolaire 2014/2015, on compte un total de 1339 élèves, 57 classes et 30 établissements scolaires dans les cinq régions portugaises (11 au Nord, 5 au Centre, 8 à Lisbonne et la Vallée du Tage, 3 à l'Alentejo et 3 à l'Algarve) – source: DGE/DGEstE (données modifiées en juin 2015, d'après le dernier comptage).

- **Programme Séjours Professionnels**

Au Portugal, ce programme a été mis en œuvre à partir de 2009/2010, en ayant pour objectifs principaux de contribuer à l'amélioration linguistique, pédagogique et culturelle des enseignants (de langue ou de DNL) et de leur proposer un séjour de deux semaines pour l'observation et la participation à la vie scolaire des établissements scolaires portugais et français.

Les bénéficiaires de ce programme bilatéral sont les enseignants français et portugais, de préférence ceux impliqués dans des projets de Sections Européennes en France et au Portugal.

Concernant l'année scolaire 2014/2015, 4 professeurs français seront accueillis dans des établissements portugais et 3 professeurs portugais seront reçus dans des établissements scolaires français sélectionnés au préalable.

- **Certification *DELF scolaire***

Cette certification a été mise en œuvre au Portugal depuis l'année scolaire 2007/2008. Selon les données de l'Institut Français du Portugal, en 2013/2014, le projet

impliquait 28 centres de passation et 166 établissements scolaires publics. En outre, 1783 élèves portugais ont obtenu le diplôme et le taux de réussite a été de 98,6%.

Premièrement, il faut souligner que l'évaluation et la certification linguistique reconnues internationalement sont un atout pour les élèves portugais – il y a donc une valorisation académique, professionnelle, personnelle et sociale.

Deuxièmement, les épreuves sont organisées selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) et certifient le niveau de compétence linguistique acquis – d'A1 à B2.

Finalement, il faut remarquer qu'un groupe de travail a été créé en 2014, en incluant représentants du MEC et de l'IFP, dans le but d'établir le cadre institutionnel et juridique de ce processus au Portugal.

Information additionnelle

On peut trouver de l'information sur le système éducatif portugais, la législation, les documents pédagogiques de référence, les plans d'études et les projets nationaux sur le site de la Direction générale de l'Éducation: <http://www.dge.mec.pt>.

Il y a aussi de l'information disponible sur le système éducatif portugais sur le site d'Eurydice:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Overview>

Pour des informations à propos des programmes et des projets développés dans le domaine du français, vous pouvez contacter directement la DGE, par courrier électronique (eulalia.alexandre@dge.mec.pt et ana.mayer@dge.mec.pt).

LE FRANÇAIS AU PORTUGAL
DE LA LANGUE SI PEU « ÉTRANGÈRE » À LA DIFFICILE
NORMALISATION

Considérations et perspectives

JOSE DOMINGUES DE ALMEIDA

UP – APEF – ILC Margarida Losa

jalmeida@letras.up.pt

Résumé : Il s'agira de dresser un bilan générique et systématisé, - tant rétrospectif, perspectif que prospectif -, des mutations dans la perception, le rayonnement et les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la langue française chez nous ; une langue qui n'a, dans le passé, jamais vraiment été « étrangère », et qui ne parvient toujours pas à trouver un statut normalisé dans la desserte linguistique et le contexte portugais.

Mots-clés : français, enseignement, apprentissage, Portugal, politique linguistique.

Abstract: We will propose a generic and systematic balance sheet - retrospective, prospective and perspective in the changes in perception, prestige and challenges of teaching and learning of the French language in Portugal; a language that has, in the past, never really been “foreign” and that cannot find yet a normal status in the Portuguese linguistic offer and context.

Keywords: French, teaching, learning, Portugal, linguistic policy.

Entre les 2èmes Assises du Français au Portugal et celles qui eurent lieu à l'Université de Porto en 2010, un long chemin nous semble avoir été parcouru, et dans le bon sens. Nous nous trouvions alors dans une bien moins bonne posture et l'avenir de l'enseignement efficace de la langue française n'était guère assuré. La déprime et le découragement étaient alors les traits dominants de l'état d'esprit des acteurs de la cause du français, à commencer par les enseignants, dont les effectifs vieillissaient, pataugeaient dans des pratiques didactiques routinières, ou bien se faisaient les apôtres isolés, - mais convaincus, voire militants -, de la promotion de notre langue pour contrecarrer une baisse sensible de classes ayant opté pour le français.

En 2010, des engagements ont été pris par tous les intervenants directs et sur le terrain en vue d'une plus large et meilleure présence du français au Portugal. Si tout n'a pas été mis en place, ou n'aurait peut-être pas pu l'être, des actions concrètes et stratégiques ont quand même été menées qui ont produit des résultats palpables et satisfaisants : une mise à jour didactique s'opère qui passe par de nombreuses initiatives, notamment la rénovation des manuels ; le nombre de classes avec option français se stabilise, voire augmente, de façon surprenante et inattendue dans certains établissements scolaires, notamment autour des grands centres urbains du littoral ; l'allergie, somme toute irrationnelle, que causait il y a peu le français dans différents milieux a fait place à une redécouverte et à un nouveau constat d'utilité et d'efficacité communicationnelles du français, considéré désormais comme un plus dans les formations de tout bord.

La banalisation de l'enseignement-apprentissage du castillan, - que la crise espagnole est venue dévaluer sur le marché des langues - ; la crise sévère au Portugal, qui a acculé à l'émigration, notamment en français, toute une génération de jeunes qualifiés, contraints de revenir en urgence à un usage non élitiste, non prestigieux, mais purement « actionnel et communicationnel » du français, en situation non plus exolingue, mais en contexte d'immersion forcée, souvent sur le tas ; mais aussi une desserte renouvelée de produits culturels et symboliques en français (cinéma, chanson, littérature, etc.) ont contribué à ce qui pourrait très bien s'avérer un redémarrage du français, à une autre époque, dans un cadre différent, face à une demande et des publics changeants.

En effet, le rayonnement du français n'a pas toujours été linéaire ou uniforme. Si sa projection et son usage internationaux étaient assurés par l'impact cosmopolite des mouvements et des idées politiques, mais aussi littéraires, elle a cessé de l'être dès que l'anglais s'est imposé comme langue diplomatique et du commerce international à partir de la première guerre mondiale, il y a près de cent ans, alors que le français véhiculait toujours, et en concurrence, de nombreux produits culturels, et que la France s'affichait

sur une scène internationale plus limitée et coloniale. Comme le rappelle Paul-Marie Coûteaux, le rayonnement de la langue française, dès la prépondérance anglo-saxonne sur la communication internationale, est avant tout fonction de la capacité des Francophones à susciter des produits culturels et des concepts accrocheurs, comme on l'a vu dans les années 60 et 70 avec le succès du cinéma, du théâtre, du roman et de la critique en français (Coûteaux, 2006).

À cet égard, le domaine des produits cosmétiques qui, eux, ne sont pas vraiment « culturels », - même s'ils réfèrent à des images symboliques -, est très parlant et révélateur. La permanence de la langue française sur les étiquettes et dans les noms de produits assure une authenticité et une fiabilité que l'anglais ne garantit pas à lui seul.

De même, du point de vue terminologique, les emprunts circonstanciels au français demeurent assez fréquents, surtout dans la presse écrite, où ils sont signalés en italique, et marquent, - comme nous le montrions dans un précédent apport (Almeida, 2008) -, la fréquence et la qualité des emprunts au français de la part des plus jeunes locuteurs portugais trahissent un phénomène de mutation psycho- et sociolinguistique qu'il y aurait lieu d'approfondir, statistiques à l'appui. Elles attestent la pertinence symptomatique d'un désaveu et d'un désamour face à la langue française et au rayonnement de sa culture, et des mots pour l'exprimer.

De fait, les emprunts, fréquents naguère, et marques d'une posture précieuse et élitiste inscrite dans le discours, se font plus rares chez ces jeunes générations d'apprenants. Des expressions comme *noblesse oblige, tout court, à la rigueur, enfant terrible, à la carte, soi disant, à vol d'oiseau, protégé, en passant, malgré lui, parti pris, tête-à-tête, négligé, crème de la crème, entourage* [féminin le plus souvent, et à acception politique], *rentrée* [plus politique que scolaire], etc. demeurent courantes dans la presse écrite, les éditoriaux ou les articles d'opinion, mais ne sont plus compris à l'oral que par une minorité de locuteurs portugais, tandis que les prosaïques *c'est fini, c'est la vie, comme ci, comme ça* semblent avoir fait l'objet d'une assimilation que l'on retrouve dans les substantifs *cache-col, cache-pot, passe-partout, mise* (en plis), *soutien(-gorge)* qui ont, par ailleurs, perdu leur graphie française, et que *nuance* et *habitué* résistent assez bien.

D'autres exemples attestent une résistance, une imposition pratique ou une connotation culturelle des emprunts nettement perçus comme français : *bricolage, guichet, chauffage* (féminin), *roulement* (équipe), *ménage* (à trois), *nécessaire* (mala), *volte-face, châssis, régie, pivot, plateau* (ces trois derniers dans leur acception audiovisuelle), *pot-pourri, chance, sommier, dossier, manicure, pédicure* etc., dont la graphie n'est plus astreinte à la forme originelle, et encore moins à la prononciation

française.

Mais les jeunes générations portugaises hésitent à attribuer certains termes courants empruntés au français, et les perçoivent d'abord dans leur accointance ou affinité anglaise : *souvenir* (tourisme), *affair[e]* (amoureuse), *partenaire* / *partner* (sexuel), *plafond* (teto salarial), *déjà vu* (du fait de son usage médiatique américain et dont la graphie est souvent simplifiée). Et n'a-t-on pas entendu dans une émission de télévérité *fait divers* (feitsdaivəz) par un concurrent d'une vingtaine d'années ?

Elles hésitent moins, par contre, à opter pour un équivalent anglais, ou différencient subtilement les acceptions : *atelier* / *workshop*, *équipe* / *team*, *tournée* / *tour*, *pot-pourri* / *medley*. Fait troublant, elles ne perçoivent pas l'origine française de certains termes liés à des activités où, d'instinct, elles s'imaginent que l'anglais domine d'office : *rappel* dans les nouvelles modalités sportives dites radicales. Et, à graphie égale, elles privilégient spontanément la prononciation anglaise.

En quelque sorte, il s'agirait de pouvoir à nouveau associer l'essor de l'usage international du français à une production culturelle, conceptuelle, artistique, mais aussi économique, issue à présent des vastes espaces francophones, notamment postcoloniaux. Or, un renouveau timide, mais durable, se fait jour depuis quelque temps : deux prix Nobel décernés à peu d'années d'intervalle à deux romanciers francophones (l'un plus hexagonal et l'autre plus littérature-monde), le maintien d'une écriture allophone prisée en français, un cinéma en langue française (tous registres confondus) connaissant un regain de présences dans nos salles et nos écrans, notamment depuis le succès de *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (2001), et la distinction aussi bien des films que des comédiens de langue française, notamment à Hollywood. Mêmes espoirs pour la chanson en langue française qui, si elle n'est pas suffisamment diffusée, n'en connaît pas moins des réussites internationales fulgurantes et interculturelles, telles Stromae (Sadaka, 2014: 6-7), et dont les paroliers font preuve d'une capacité d'invention et d'innovation.

Nous osons croire que le français pourrait tenter par là même la chance d'une normalisation communicationnelle chez nous, mais aussi ailleurs, c'est-à-dire devenir une langue utile, efficace et liée aux domaines professionnels porteurs d'avenir : les technologies nouvelles, les activités médicales, le tourisme de masse ou alternatif, les industries culturelles, etc. (Hagège, 2006 ; Dufour, 2006). Cette gageüre ne serait pas inédite. Que l'on considère, à cet égard, l'impressionnante vitalité de l'allemand dans notre enseignement supérieur alors qu'il est pratiquement absent du secondaire.

Ce fait s'explique par l'important relai parallèle du Goethe Institut chez nous, mais aussi par l'association immédiate de cet idiome aux succès et à la fiabilité

technologiques de l'industrie allemande. Les entreprises allemandes l'ont bien saisi, n'hésitent pas à exiger une connaissance de l'allemand à l'embauche, et introduisent des slogans publicitaires dans cette langue, incompréhensibles pour la majorité des consommateurs, mais qui s'avèrent un plus et révèlent une attitude décomplexée par rapport à la langue ; une posture que la diplomatie allemande suit, elle aussi.

On peut regretter que les entreprises françaises installées chez nous ne commencent à exprimer le besoin de l'usage du français que depuis quelque temps. Mais là aussi, les choses bougent dans le bon sens. Il suffirait en fait de persévérer dans une coopération active et intelligente entre la diplomatie linguistique et les acteurs de l'enseignement-apprentissage du français sur le terrain, notamment dans l'enseignement supérieur universitaire et polytechnique.

En fait, notre langue se verrait dès lors affranchie du statut purement ornemental ou hyper-prestigieux dans lequel elle s'est vautrée dans nos sociétés depuis le XIXe siècle, un empan qui a assuré son rayonnement, mais a également et paradoxalement concouru à la situation bloquée que l'on a connue ces dernières années, et que nous essayons tant bien que mal de palier à présent. L'histoire de l'italien nous montre combien une belle et prestigieuse langue du passé peut très bien ne plus rien peser sur le marché des langues, pour que l'on s'inquiète très concrètement de ce que « le poids » de la langue française à l'échelle globale soit garanti, dans l'acception que Louis-Jean Calvet donne à cette mesure¹.

Cela suppose une desserte diversifiée de l'enseignement-apprentissage de la langue française ; une langue qu'il faut définitivement acter de « langue étrangère » au Portugal, et dont l'approche doit se normaliser. Concrètement, ceci veut dire que les publics-cibles, ainsi que le profil de nos élèves et étudiants auront irrémédiablement changé ; ce que reflète l'adaptation de nos programmes, tant secondaire que supérieur, aux descripteurs de *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001).

Aussi, le fait que l'enseignement-apprentissage du français, même à l'Université, puisse commencer au niveau du descripteur A1 doit-il être dédramatisé, même s'il cet apprentissage s'avère bien souvent problématique et implique de nouvelles approches didactiques. Il s'agit simplement d'une approche nouvelle et forcément exigeante, mais motivante, du français que l'on sait ne plus servir au seul embellissement de la personnalité ou de la formation (la cerise sur le gâteau), mais que l'on perçoit plutôt

¹ Cf. CALVET, Louis-Jean - « Le poids des langues », *Observatoire Européen du Plurilinguisme*. On consultera avec profit, à ce sujet, le travail statistique publié sur <http://www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/> [consulté le 15/12/2004].

comme un outil utile et performant, ainsi qu'une plus-value curriculaire dans le marché du travail actuel (un ingrédient du gâteau).

Cette nouvelle approche se traduit par la demande plus fréquente aujourd'hui de cours en formation continue, intensifs ou à objectif spécifique immédiatement liés à un intérêt professionnel, notamment dans le tourisme, mais aussi dans l'ensemble des activités économiques, où le français est redevenu une compétence requise, comme le prouvent les annonces d'emploi de nos journaux.

Ce qui ressort de ce que nous avançons ici, c'est que l'efficace de l'action en faveur du français ne peut être que le résultat de synergies aux objectifs et aux acteurs bien ciblés. Rappelons les engagements pris lors des premières *Assises* de Porto :

1. L'identification et le soutien des expériences de relance du *français précoce* dans le pays en les divulguant et en leur procurant un suivi didactique et logistique extensible à d'autres expériences et contextes décentralisés d'apprentissage sur tout le territoire ;
2. L'élaboration d'une présentation promotionnelle argumentaire interactive et facilement accessible (*diaporama*) contenant plusieurs diapositives référentielles de l'univers français et francophone sous forme de module ou de « produit » susceptible de circuler dans les écoles et de procurer une image attrayante et utile de la langue française (personnalités, monuments, chansons, produits, technologie, culture, paysages, ...) en vue d'une approche affective et utilitaire du FLE ;
3. L'implication et l'engagement institutionnels des *entreprises françaises et francophones* installées au Portugal dans le sens d'une approche promotionnelle et d'une plus-value professionnelle du français, notamment à l'embauche et dans la formation continue ;
4. La mise en place d'un réseau de *groupe de pression pro-français* (langue) en mettant à profit les contacts et les associés de toutes nos associations, à même de s'engager, d'agir et de réagir de façon visible en faveur du rayonnement du français au Portugal ;
5. L'envoi dans les écoles et aux enseignants de 25.000 exemplaires d'un *dépliant* argumentaire promotionnel en faveur de l'apprentissage du français à tous les niveaux d'enseignement (Santos *et al.*, 2011: 28)

De ces différentes mesures tout à fait réalistes, nous dirons que plusieurs ont été appliquées avec le succès que l'on sait, - et l'APEF y est pour beaucoup, comme l'a reconnu l'Académie Française en lui décernant le Prix Hervé Deluen. Mais d'autres attendent toujours : le français précoce n'a pas connu de suite, faute d'engagement local, alors que les parents d'élèves y sont largement favorables ; les entreprises rechignent toujours à s'afficher « francophones », même si les choses bougent et un outil didactique

complet, transversal et mis à jour est toujours demandé par les enseignants, indépendamment des sites didactiques FLE et didacticiels lancés dernièrement par la France.

Mais les autres objectifs ont effectivement abouti à des résultats concrets et palpables sur le terrain ; ceux qu'il nous est permis d'analyser avec optimisme aujourd'hui.

En somme, l'enjeu du maintien du français comme langue de communication internationale enseignée et apprise chez nous passe par un processus de normalisation de son statut. Il s'agirait de faire l'exercice difficile, mais, - on s'en aperçoit, « possible » -, de garder le prestige tout en rejetant l'hypostase de la langue ; de ne rien perdre des attaches culturelles, tout en les élargissant aux larges espaces francophones, de la « francosphère » (Wolton, 2006: 53), acteurs et objets de la mondialisation ; de ne pas perdre de vue le rayonnement, tout en ne tombant pas dans le piège de la mission. Bref, de donner toutes ses chances à la communication. Pour le Portugal, un tel parcours reviendra à accepter la réalité et à encourager l'innovation, le dynamisme et la créativité.

Bibliographie

- ALMEIDA, José Domingues de (2008). « Que reste-t-il de nos amours? Quelques réflexions sur le statut de la langue française au Portugal aujourd'hui en guise de mise au point et de stratégie didactique », *Çédille*, n° 4, pp. 33-43, <URL: <http://webpages.ull.es/users/cedille/cuatro/almeida.pdf> >. [disponible le 29/05/2015].
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CALVET, Louis-Jean - « Le poids des langues », *Observatoire Européen du Plurilinguisme*. [disponible le 15/12/2004]
<URL: <http://www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/> >.
- CALVET, Louis-Jean (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- COUTEAUX, Paul-Marie (2006). *Être et parler français*. Paris : Perrin.
- DUFOUR, Christian (2006). *Le défi français*. Montréal : Septentrion.
- HAGEGE, Claude (2006). *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris: Odile Jacob.
- SADAKA, Edmond (2014). « Stromae : alors il chante », *Le Français dans le Monde*, n° 393, mai-juin, pp. 6-7.
- SANTOS, Ana Clara *et al.* (2011). « Propositions d'engagement », *in* Ana Clara Santos, Ana Paula Coutinho, José Almeida, Fátima Outeirinho, Maria de Jesus Cabral (orgs.) *État*

des lieux du français au Portugal : observatoire, acteurs & stratégies de relance, pp. 6-7 [disponible le 12/06/2016]

<URL: <http://ler.lettras.up.pt/uploads/ficheiros/8573.pdf>>.

WOLTON, Dominique (2006). *Demain la francophonie*. Paris : Flammarion.

REFLEXIONS AUTOUR DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PORTUGAL: L'ETAT DES LIEUX

JOAQUIM GUERRA

Universidade do Algarve

jguerra@ualg.pt

Résumé : Cet article a comme objet de réflexion les instructions officielles actuelles pour l'enseignement du Français (comme langue étrangère) au Portugal du 3^{ème} cycle de l'enseignement basique (l'équivalent au collège français). En effet, depuis sa sortie en 1993, il n'a souffert aucune reformulation/substitution comme pour d'autres disciplines du collège, notamment de langues. Nous nous fixons donc comme objectif de réfléchir sur cette situation qui nous semble fortement contradictoire.

Mots-clés: instructions officielles; enseignement du FLE; 3^{ème} cycle.

Abstract: This paper aims to reflect about the syllabi for the French language in the third cycle of the Portuguese basic education. In fact, since their publication in 1993, they never were substitute or reformulated like other syllabi from other school subjects although it represents the cycle that more students choose this language to study.

Keywords: syllabi; French teaching; third cycle.

Introduction

Comme pour toutes autres disciplines enseignées au sein du système éducatif portugais, l'enseignement du français suit les normes des orientations officielles du Ministère de l'Éducation Nationale qui organisent les contenus (culturels/civilisationnels, fonctionnels et linguistiques) et fournissent des orientations méthodologiques plus ou moins obligatoires.

Or bien qu'au niveau de la recherche sur l'enseignement des langues vivantes étrangères d'autres approches méthodologiques soient actuellement défendues et malgré les successives recommandations et orientations du Conseil de l'Europe (*e.g.* le Cadre européen commun de référence pour les langues) et de l'Union Européenne, les programmes officiels portugais ne sont pas actualisés depuis les années 90 pour le cas du 3^{ème} cycle de l'enseignement basique (l'équivalent du collège français). C'est néanmoins le cycle qui accueille le plus grand nombre d'apprenants de Français.

Le but de cet article est de mener une réflexion au sujet des instructions officielles pour l'enseignement du Français au 3^{ème} cycle. Nous nous posons comme objectif de soulever, non de forme exhaustive, certaines des difficultés que le contexte décrit plus haut provoque. Nous organiserons cette réflexion par thèmes, ceux du moins que nous considérons pertinents, sachant dès le départ que ceux-ci ne cerneront pas tous les problèmes engendrés par la situation décrite. Nous finirons chacun d'entre eux avec quelques questions qui pourront inciter à de futurs développements d'analyses et de recherches.

L'organisation des différents niveaux d'apprentissage

Le document actuel a pour principe qu'il existe deux différents groupes de niveaux d'apprentissage pour le 3^{ème} cycle de l'enseignement basique. Le premier, celui de continuation (*Francês I*), inclut les niveaux 3, 4 et 5 et le second, *Francês II*, les niveaux 1, 2 et 3.

Or depuis que l'anglais est obligatoire au second cycle, dans lequel les étudiants ne peuvent choisir qu'une langue étrangère, le *Francês I* n'a aucun sens. En effet, seuls les étudiants qui au cycle précédent avaient choisi le français comme langue étrangère (deux ans d'études) pouvaient continuer leur apprentissage au troisième cycle et donc choisir le niveau 3 et ainsi de suite. Seuls les débutants pouvaient au 3^{ème} cycle commencer par le 1. D'ailleurs, les instructions officielles du Secondaire approuvées en 2001 (donc ultérieures) ne comportent plus les niveaux de 6 à 8, originellement

fréquentés par les étudiants qui avaient commencé leurs études de français au second cycle.

De plus, il n'y a aucune référence aux échelles du cadre européen de référence (Conseil de l'Europe, 2001) puisque les instructions pour le 3^{ème} cycle sont antérieures à leur publication et que l'organisation par compétence, datant de 2001 (Abrantes, 2001), a été révoquée après la publication des nouvelles instructions officielles pour la plupart des disciplines scolaires après 2007.

Ainsi dit, personne ne sait à quel niveau de l'échelle du cadre correspond le Français 1, 2 ou 3 (les niveaux d'initiation de *Francês I*). Ce qui en fait pose problème étant donné que le cadre a pour principal objectif de faciliter la mobilité des étudiants et professeurs dans l'espace européen et pour cela il se constitue comme une référence pour la construction des programmes de langues nationaux, des manuels scolaires, de la formation des enseignants. En fait, le cadre (CECRL) a pour finalité :

D'offrir une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. (...) En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le *Cadre de référence* améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe. (Conseil de l'Europe, 2000 : 9)

Dans les divers pays, pour niveler les apprentissages effectués et ainsi faciliter la mobilité interne des européens, il fut également créé le portfolio européen des langues (Correia, 2001) et l'*Europass*.

Il faut ainsi poser une question pertinente: est-ce-que les élèves de 3^{ème} cycle seront en mesure de remplir le portfolio européen et de réellement certifier leurs compétences en Français Langue Étrangère (FLE) ? Nous rappelons que ce document est identique à toutes les langues de l'Union Européenne et sert de base, par exemple, aux étudiants qui désirent postuler pour des programmes Erasmus (ou qui en dehors du programme souhaitent étudier à l'étranger) ou aux adultes qui, pour diverses raisons, vont travailler dans un autre pays de l'espace européen et doivent donc remplir l'*Europass*.

Les questions méthodologiques

Un choix méthodologique énoncé dans des programmes officiels nationaux n'est pas au départ uniquement le résultat de la recherche sur l'enseignement des langues ou sur les éléments qui constituent l'objet de l'apprentissage. Au fil des années, et surtout au Portugal où le système éducatif a souffert, en plus ou moins 10 ans, plusieurs reformulations d'instructions officielles dites nucléaires (comme le portugais ou les mathématiques) ce choix ne se justifie pas uniquement à partir des résultats des examens nationaux des étudiants ou des champs instables de la recherche sur les méthodologies car celles-ci sont à la fois théorie, pratique et théorie de la pratique et se fondent sur de nombreux champs disciplinaires (cf. Beacco, 2007). Les options méthodologiques s'appuient aussi sur des questions idéologiques, géopolitiques, d'harmonisation méthodologique entre langues enseignées, etc. d'un gouvernement qui gère le système éducatif et ses dispositifs.

Selon Beacco (2007 : 16-17),

(...) les méthodologies d'enseignement sont à considérer comme des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisés en stratégies, fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et/ou par la pratique (pas son efficacité, par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages.

La méthodologie d'enseignement doit accompagner l'apprentissage, ce qui veut dire « aider l'apprenant à 'mettre de l'ordre' dans ses observations ou à confronter sa perception intuitive des fonctionnements réguliers de la langue cible » (Beacco, 2007 : 17).

Depuis 2001, l'enseignement des langues au Portugal se fonde sur l'entrée par les tâches, une approche par compétences langagières (Abrantes, 2001). Cette approche, née dans l'enseignement professionnel, s'est rapidement répandue surtout après la publication du CECRL et sa perspective actionnelle « en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Le CECRL caractérise l'usage et l'apprentissage d'une langue de cette forme :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Donc, et encore selon Beacco (2007 :11),

on y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir : 'l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (...) est révélatrice du passage à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action.'

L'enseignant doit donc mobiliser une méthodologie qui permette ce passage. Au Portugal, la majeure partie des programmes de langues étrangères défend l'entrée par les tâches ou méthodologie par les tâches (cf. Candlin, 1987 ; Nunan, 1989 et 2004 ; ou même les programmes de Français pour l'enseignement secondaire : Santos, 2001).

L'approche par compétence¹, actuellement en vogue, est l'une des formes possibles de concrétisation des abordages communicatifs de l'enseignement des langues dont le programme du 3^{ème} cycle s'inscrit. Nous n'irons pas présenter l'approche communicative. De nombreuses études ont été publiées sur ce thème et ses grandes lignes sont largement diffusées. Nous retrouvons dans les instructions officielles de 1993 les grands principes qui lui sont associés, comme par exemple :

- La centration sur l'apprenant et ses besoins langagiers ;
- La progression qui respecte les rythmes d'apprentissage individuels ;
- L'utilisation d'une grammaire de communication, fonctionnelle (organisation de contenus à partir d'actes de paroles) ;
- L'organisation des contenus à partir de domaines de référence thématiques ;

¹ L'approche par compétences a été transposée méthodologiquement à travers l'entrée par les tâches dans les programmes d'Anglais ou d'Espagnol qui ont été revus plus récemment. Cette approche actionnelle, présente dans le *Curriculo Nacional do EB* (Abrantes, 2001) n'est néanmoins plus en vigueur pour le Français bien que nous croyons que les éditeurs ou les professeurs continuent, d'une certaine manière, et selon leurs perceptions, sur la même car la formation a été assez rare, à la transposée dans les manuels scolaires et en salle de classe.

- L'utilisation de documents dits « authentiques », pour que l'authenticité discursive soit considérée normale.

Il est néanmoins difficile de comprendre comment les contenus grammaticaux convergent avec les domaines de référence puisque la liste est très étendue pour chaque année d'apprentissage, particulièrement pour le *Francês I*, réduisant, selon nous, le cours de FLE à un limitatif cours de grammaire. D'ailleurs, il est contradictoire de défendre une grammaire de communication, sous la forme d'analyse du discours (de réception et de production comme il est mentionné pages 20 à 21 et 51 à 56), et établir une liste de contenus grammaticaux si étendue. Les concepteurs des programmes courent le risque de provoquer l'effet inverse et que les enseignants pratiquent de la grammaire formelle (avec ses règles et exceptions), sous des méthodologies plus traditionnelles, bien plus rassurantes quand nous devons accomplir tout un programme annuel en soi si chargé.

Par ailleurs, l'emploi de catégories compréhensibles par les apprenants « parce que relevant de leur expérience communicative » (Beacco, 2007 : 64) justifie, dans les abordages communicatifs, l'utilisation des actes de parole, théorisés dans les années 60 par Austin (1962) et Searle (1969) sous d'autres courants méthodologiques, plus structuralistes. Il serait donc, selon Widdowson (1998, *apud* Beacco 2007 : 56-57) de « passer d'une conception de l'apprentissage des langues comme *skill* (c'est-à-dire comme intériorisation mécanique de la connaissance d'un code) à une autre conception de ces apprentissages, comme connaissance des conventions de leur emploi en contexte(s) (...) » mais qui ne facilite pas la systématisation du code verbal de base.

Finalement, il est important de souligner que malgré les différentes considérations méthodologiques au sujet des quatre domaines de communication (à ne pas confondre avec les domaines de référence que l'on retrouve aussi dans les instructions officielles) – écouter, parler, lire, écrire – celles-ci sont générales, de difficile compréhension (particulièrement en ce qui concerne la grammaire ou de comment les développer dans les cours en interaction avec les contenus). Tavares, Valente & Roldão (1997) disaient que « se limitam a reconhecer os princípios pedagógicos gerais (...), pelo que se torna muito difícil que as práticas dos professores com menos formação reflitam a orientação metodológica proposta » (p. 63).

Il faut aussi souligner que le *Currículo nacional do E.B.* (Abrantes, 2001), entretemps supprimé, établissait en quelque sorte une actualisation méthodologique et organisationnelle des instructions officielles de 1993. En effet, et dû au dialogue constant établi par les auteurs du *Currículo nacional do E.B.* (Abrantes, 2001) et le CECRL, il

déplaçait les programmes de la perspective communicative adoptée dans ceux-ci vers une perspective actionnelle, organisant l'enseignement du français au sein de tout l'enseignement basique (premier, second et troisième cycle).

Par conséquent, qui suggère actuellement quelle(s) méthodologie(s) doit/doivent être utilisée(s) dans l'enseignement du Français ? Les enseignants ? Les manuels scolaires ? Suivent-elles toujours les choix méthodologiques du *Currículo nacional do E.B.* (Abrantes, 2001) qui, comme nous l'avons dit plus haut, a été révoqué ?

Les contenus et leur organisation

Au cours du chapitre précédent, Nous avons déjà évoqué les contenus, notamment quant à leur organisation et leur relation avec la méthodologie élue pour l'enseignement du FLE, pour l'organisation des séquences didactiques. Nous rappelons qu'il n'est en aucun cas question de compétences, mais de contenus fonctionnels organisés autour de thèmes de communications.

Ainsi, les instructions officielles organisent les contenus autour de domaines de références dans lesquelles nous trouvons les actes de paroles et les champs thématiques (listes lexicales). Les contenus grammaticaux sont énumérés dans des listes séparées et seront mis en relation avec les différents domaines, à notre avis, selon les actes de paroles énoncés et d'après la lecture des enseignants ou des concepteurs de manuels scolaires. D'ailleurs, il est expliqué que la grammaire ne peut être enseignée que d'une forme contextualisée puisqu'il s'agit d'une grammaire au service de la communication (AAVV, 1994 : 21). Cependant nous pouvons trouver antinomique le fait que l'on présente « de forma sistematizada conteúdos que se prendem com a competência linguística, apesar de [os autores] colocarem a ênfase na abordagem comunicativa » (Tavares, Valente & Roldão, 1997 : 66).

Bien que les domaines de références puissent être considérés comme méthodologiquement actuels car nous y retrouvons d'une manière générale les domaines de communication du CECRL (public, professionnel, éducationnel et personnel), il serait temps d'actualiser les sous-thèmes (il n'y a plus de P.T.T en France, par exemple) et de les organiser de manière à suivre les directives du CECRL, communes aux autres langues étrangères enseignées au 3^{ème} cycle.

Il faut aussi ajouter qu'il n'y a pas d'articulation verticale entre les Instructions du 3^{ème} cycle et celles du secondaire. En effet, Tavares (2001) affirme qu'une lecture des programmes du secondaire nous montre que « esta articulação parece-me não se ter

verificado, desconhecendo os autores dos programas do secundário os programas do ensino básico » (p. 68).

Il existe déjà des publications qui se constituent comme des référentiels pour le FLE que les concepteurs de programmes peuvent utiliser pour une nouvelle organisation des contenus et compétences, à savoir, par exemple, Beacco & Porquier (*e.g.* 2007), Chauvet & Normand (2008), ou Beacco *et al* (2010).

Ce qui nous mène à nous demander : Comment s'organisent les contenus (les compétences ?) pour chaque année du 3^{ème} cycle ? Suivent-ils toujours les programmes actuels ? Si non, qui les a adaptés ? Se fondent-ils sur les recommandations du *Currículo nacional do EB* (Abrantes, 2001) ?

En guise de conclusion

Contrairement au niveau secondaire (cf. Tavares, 2001), nous constatons que pour le 3^{ème} cycle il n'y a aucune convergence entre les instructions officielles et les différents documents européens ou, au niveau national, avec les autres programmes de langues vivantes enseignées. De plus, comme il a été souligné, le document qui d'une certaine manière établissait des ponts entre les instructions officielles et le CECRL, le *Currículo nacional do EB* (Abrantes, 2001) n'est plus en vigueur depuis 2007.

Finalement, il nous faudrait, pour avoir une vue plus étendue et éclaircie, une étude de fond qui inclut les manuels scolaires et les pratiques des enseignants pour un bilan sur l'enseignement du FLE au 3^{ème} cycle ou à l'école d'une manière générale.

Néanmoins, il serait temps que le Ministère de l'Éducation reformule les instructions officielles. Et étant donné que les équipes du Ministère sont actuellement en train de reformuler les programmes nationaux pour le portugais et l'anglais, pourquoi ne pas en profiter pour revoir ceux de français ?

Bibliographie

AAVV (1994). *Programas de Francês. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico (3º ciclo)*. Lisboa : ME/DGEBS.

ABRANTES, Paulo (2001). *Currículo essencial do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa : ME/DEB.

AUSTIN, John L. (1962). *How to do things with words*. Harvard : Harvard University Press.

- BEACCO, Jean-Claude (2007). *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- BEACCO, Jean-Claude & PORQUIER, Rémy (2007). *Niveau A1 pour le Français : utilisateur/apprenant élémentaire*. Paris : Les Éditions Didier.
- BEACCO, Jean-Claude et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour éducation plurilingue et interculturelle* (disponible en ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278).
- CANDLIN, Christopher (1987). Toward task-based learning. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- CANDLIN, Christopher, & MURPHY, Dermot (Eds.). (1987). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall International.
- CHAUVET, Aude & NORMAND, Isabelle (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du cadre européen commun (A1, A2, B1, B2, C1, C2)*. Paris : CLE Internationale.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- CORREIA, Helena et al. (2001). *Portefólio europeu das línguas. Educação Básica (10-15 anos)*. Lisboa : Ministério da Educação.
- NUNAN, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- NUNAN, David (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SANTOS, Zélia S. (Coord.) (2001). *Programa de Francês. Níveis de continuação e de iniciação (10º, 11º e 12º anos). Cursos gerais. Formação geral e específica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SEARLE, John (1969). *Speech Acts*. Cambridge : CUP.
- TAVARES, Clara F. (2001). Dos textos do Conselho da Europa aos programas de Francês do ensino secundário. As línguas na Europa : intercompreensão, desafios e ações. *Intercompreensão. Revista de Didática das Línguas*, 9, pp. 65-89.
- TAVARES, Clara F., VALENTE, Maria T. & ROLDÃO, Maria do Céu (1997). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico : língua estrangeira*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.

RÉALITÉ MONDIALE ET RÉALITÉ DU TERRAIN

Les avatars de l'enseignement du Français Langue Étrangère en contexte universitaire portugais

MARIA CONCEIÇÃO VARELA
Université du Minho
mcvarela@ilch.uminho.pt

Résumé : Le présent article vise à réfléchir sur les mutations accélérées de la situation et du statut du FLE, en contexte universitaire portugais, notamment dans son enseignement à l'Université du Minho, au cours de ces dernières années. Les facteurs du changement sont multiples, liés au sort international de la langue française, aux défis de la mondialisation et aux contraintes de la réalité du terrain qui obligent à rechercher des stratégies d'enseignement contrastées, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Les problématiques et les enjeux inhérents aux mutations récentes sont appréhendés en fonction des méthodes et des méthodologies modernes, mais aussi en fonction des publics et des objectifs qui intègrent la spécificité culturelle institutionnelle. Malgré les circonstances défavorables et l'hégémonie persistante de l'anglais, l'on constate que la langue française conserve son influence dans certains domaines, que son apprentissage est toujours un atout et que ses nouveaux usages exigent que l'enseignement/apprentissage du FLE relève promptement les défis de la mondialisation, en l'occurrence celui de la communication.

Mots-clés : mondialisation, plurilinguisme, formation universitaire, enseignement/apprentissage du FLE.

Abstract: This paper concerns the fast-paced changes affecting the status of French as a Foreign Language (FFL) within the Portuguese context of higher education over the past years, in particular at the University of Minho. There are multiple reasons for this change, associated with the international evolution of the French language, with the challenges of globalisation and with the constraints experienced in the field, which call for differentiated teaching strategies suited to both initial and continuous training. The problems underlying these changes are interpreted in light of modern methods and methodologies, as well as of the audiences and goals that make up the cultural specificity of the institution concerned. Despite the adverse circumstances and the persistent hegemony of English, French still preserves its influence in some areas, knowledge of this language is deemed to be an asset, and such new uses of French require that FFL teaching/learning be prepared to promptly meet the challenges of globalisation, specifically that of communication.

Keywords: globalisation, multilingualism, university education, FFL teaching/learning.

Introduction

Le présent article consiste en une brève réflexion sur la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'Université du Minho (UMinho), un essai d'état des lieux après les changements variés opérés ces dernières années dans l'enseignement des langues étrangères, à différents niveaux de formation et surtout dans l'enseignement supérieur. L'approche ici présentée est celle d'une enseignante du FLE qui n'est pas didacticienne de formation, n'effectue pas de recherche sur les méthodes d'enseignement, mais s'intéresse naturellement à la pédagogie et aux performances d'apprentissage de ses étudiants, en l'occurrence dans un contexte marqué dernièrement par nombre de transformations et perçu à partir de l'expérience en tant qu'enseignante à l'Institut des Lettres et Science Humaines (ILCH) de l'UMinho.

Le plan de la réflexion est bipartite. L'on procédera, dans une première partie, à l'état des lieux et à la présentation des aspects de la spécificité culturelle institutionnelle qui, exceptionnellement et malgré eux, sous l'effet combiné des facteurs sociétaux, ou « contextes » (Mangiante et Parpette, 2004) économiques, politiques et sociaux, nuisent à l'équation réalisme et efficacité de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'UMinho, où l'on constate récemment un recul du FLE. Dans une seconde partie, l'on proposera l'ébauche d'une solution au retrait du FLE, à savoir le retour à l'essentiel de l'organisation matricielle de l'UMinho, en vue d'y consolider le FLE, voire de le relancer.

I. Défis de la mondialisation et contraintes de la réalité du terrain à l'Université du Minho

I.1. Modèle d'organisation universitaire et enseignement du FLE

L'UMinho présente une structure d'organisation matricielle permettant *l'interaction* entre les différentes unités d'enseignement ou Écoles/Instituts et visant la réalisation de *projets* au service de la mission et des objectifs de l'université, dans l'efficacité des moyens et des ressources humaines.

L'ILCH fournit donc aux autres unités d'enseignement ou Écoles/Instituts de l'UMinho (Architecture ; Sciences ; Sciences de la Santé ; Droit ; Économie et Gestion ; Ingénierie ; Psychologie ; École Supérieure d'Infirmiers ; Sciences Sociales ; et Éducation) ses disciplines et ses enseignants, à dessein de collaborer aux divers projets de formation.

L'enseignement des langues étrangères participe de cette dynamique, permettant notamment au FLE et à ses enseignants - intégrant le Département d'Études Romanes (comprenant les études françaises, hispaniques et italiennes) de l'ILCH - de contribuer à

différentes formations : (1) aux Licences de l'ILCH (Langues et Littératures Européennes, Langues Appliquées, Études Culturelles, Langues et Cultures Orientales) et d'autres Écoles/Instituts, par exemple en Ingénieries, Relations Internationales, Affaires Internationales, et Sciences de la Communication ; (2) aux Masters proposés par l'ILCH (Traduction et Communication Multilingue), ou par d'autres Écoles/Instituts, comme l'Institut de l'Éducation pour les Masters en Enseignement de l'Espagnol ¹. En outre, le FLE s'inscrit, sous l'intitulé de « Langue Étrangère Niveau 1 », dans l'éventail des nombreuses disciplines « Options UMinho » transversales à tous les cursus du 1^{er} cycle d'études de l'UMinho.

Jusqu'aux années 2000, cette organisation matricielle a permis aux enseignants de se forger une solide expérience très diversifiée dans la formation du FLE général et du FLE spécialisé dans des cours non transversaux, limités aux formants d'un cursus et d'une année.

I.2. Avatars de Bologne et de la crise économique internationale

Au cours des années 2000, le Processus de Bologne et la nouvelle architecture européenne de l'enseignement supérieur ont conditionné l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'UMinho, notamment par la réduction des Licences à trois ans de formation, la réorganisation obligée des plans d'études et le changement du statut des langues étrangères devenues optionnelles, voire éliminées de certains cursus. En concurrence directe avec l'anglais, le FLE est alors fortement fragilisé et perd beaucoup de son contingent d'étudiants qui privilégient dès lors l'apprentissage exclusif ou prioritaire de l'anglais.

Ces dernières années, un autre aspect a paradoxalement fini par constituer un inconvénient majeur pour l'enseignement du FLE. L'effet conjoint du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) et du dispositif de Bologne était supposé ne constituer que des avantages pour l'enseignement/apprentissage et l'évaluation des langues dans l'enseignement supérieur européen. Toutefois, il a aussi entraîné le phénomène, favorisé par l'organisation matricielle de l'UMinho, de la réorganisation transversale de l'enseignement des langues étrangères par niveaux du CECR. Appliqué à outrance, le phénomène peut avoir un impact dommageable. Ce réagencement de l'enseignement/apprentissage du FLE autorise l'agrégation des cours de langues étrangères des différents cursus, dans des classes transversales qui entravent alors la spécificité des apprentissages, sous l'effet d'un enseignement tendanciellement

¹Master en Espagnol dans l'enseignement de Base et Secondaire, et Master en Enseignement de l'Anglais et de l'Espagnol dans l'enseignement de Base et Secondaire.

généraliste, face à la difficulté de gestion de la multitude de profils de formation en présence.

Ultérieurement, les retombées de la crise économique mondiale des années 2008 et suivantes ont eu aussi les effets négatifs bien connus de tous sur l'économie portugaise, l'austérité atteignant de plein fouet la fonction publique, y compris l'enseignement supérieur. Ainsi, à l'ILCH, la réduction budgétaire du secteur public a entraîné une réorganisation des moyens et des ressources disponibles pour la formation. Concrètement, pour les langues étrangères en général et le FLE en particulier, l'on constate alors la prompte diminution des effectifs du personnel enseignant et l'intensification corrélative du phénomène d'agrégation des disciplines de FLE, devenues transversales ; stratégie agrégative qui peut expliquer en partie la démobilisation des effectifs étudiants.

I.3. De la mondialisation à la réalité du terrain

À l'ILCH, comme ailleurs, les contraintes de la réalité du terrain mentionnées, ayant trait à la convergence du modèle matriciel avec le Processus de Bologne, la mise en exécution du CECR et la crise mondiale de 2008 sont simultanément confrontées au sort international de la langue française, en perte de terrain dans les années 2000.

La concomitance des facteurs de changements multiples provoque la diminution des effectifs étudiants du FLE dans l'enseignement universitaire, comme dans l'enseignement pré-universitaire.

Face aux "contextes" défavorables, les formateurs de FLE de l'ILCH, mènent, ces dernières années, un combat volontariste, recherchant des stratégies d'enseignement attractives à l'intérieur même des cours de FLE transversaux où l'enseignement/apprentissage, dans les circonstances décrites plus haut, peut céder à la tendance généraliste, dans le souci d'assurer au public hétérogène les activités de communication langagière et les compétences linguistiques, socio-linguistiques, pragmatiques et culturelles inhérentes au niveau du CECR requis.

Dans ces conditions, les nouveaux cursus et profils de formation, telle la Licence en Études Culturelles, exigent des enseignants une capacité d'adaptation des programmes et des méthodologies avertie et prudente. Les enseignants s'évertuent ponctuellement aussi à mettre en place des stratégies d'enseignement contrastées, s'ingéniant ainsi à atténuer dans la mesure du possible quelque déficit de spécificité d'un FLE à tendance généraliste, imposé par le public composite en présence. L'hybridité des formants réside autant dans les objectifs de formation que dans le statut même de la langue française, dans la mesure où l'UMinho réunit traditionnellement, au sein de ses étudiants, des effectifs non francophones et des effectifs francophones, de la seconde

voire troisième génération de lusodescendants émigrés en France ou dans un autre pays francophone européen. Il en découle le besoin de varier autant que possible les contenus ainsi que le matériel didactique complémentaire, et de contraster les pratiques de classes, à dessein de compléter le manuel de base, de renforcer les compétences, de distribuer des connaissances dans un domaine particulier ou d'individualiser l'apprentissage (Cuq, 2004 : 261).

Les démarches des enseignants visent l'efficacité et le réalisme de l'enseignement du FLE face aux circonstances particulières qui testent immanquablement aussi l'attractivité de la langue et de sa culture pour les étudiants, dont le nombre d'inscrits a indéniablement baissé ces dernières années. Le recul des effectifs étudiants est ressenti dans les cours de FLE, mais aussi dans l'ensemble des disciplines (linguistiques, littéraires et connexes) des études francophones assurées, dans l'ensemble des trois cycles d'études universitaires, par les six enseignantes actuelles du Département d'Études Romanes de l'ILCH.

À noter que l'enseignement/apprentissage du FLE est objet également de nombre d'initiatives institutionnelles essentielles à sa consolidation, voire à sa relance auprès notamment des institutions scolaires de Braga et de sa région, où l'attractivité du FLE en amont conditionne aussi l'adhésion à la langue et à la culture françaises des étudiants universitaires. Au surplus, les cours de français du BabeliUM, centre de langues de l'ILCH, attestent l'effort institutionnel à la promotion de la langue, outre le fait qu'ils témoignent de l'employabilité du français, recherché par un public aussi bien interne qu'externe, respectivement en formation initiale et continue.

II. Le français conserve son influence : opportunités de relance de son enseignement/apprentissage

II.1. Les atouts du français

Malgré l'hégémonie continue de l'anglais, force est de constater que la langue française préserve son influence dans le monde. Le français n'est pas seulement la deuxième langue étrangère la plus enseignée dans le monde ² ; il s'impose aussi comme la deuxième langue de production au sein des institutions européennes et l'une des langues officielles de nombre d'organisations internationales tels l'ONU, le FMI, l'OMC, et la Banque Mondiale.

²Voir le portail de France Diplomatie sur l'État des lieux du Français dans le monde. [en ligne]. [consulté le 21/11/2014]. Disponible sur <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/pourquoi-promouvoir-la-langue/article/etat-des-lieux-du-francais-dans-le>>

L'importance de la langue se maintient dans le monde diplomatique et les affaires internationales, entre autres. Son enseignement/apprentissage constitue donc toujours un avantage, répondant aujourd'hui à des objectifs différents de ceux avérés il y a quelques années, dès lors que l'acquisition de la référence culturelle cède désormais place à la conquête de l'instrument nécessaire pour l'intercompréhension et le plurilinguisme dans un monde globalisé. L'évolution récente et accélérée des « contextes » au niveau local, national et mondial exige que l'enseignement/apprentissage du FLE relève promptement de nouveaux défis, en vue de s'adapter aux exigences de l'efficacité économique et communicative du français, exigée simultanément ici et ailleurs. Les objectifs de la formation universitaire et pré-universitaire doivent intégrer et refléter l'applicabilité plurielle de la discipline, et en expliquer, auprès des formants, l'atout voire l'indispensabilité dans un monde marqué par le multi- et le plurilinguisme.

II.2. Revoir les objectifs et l'organisation de l'enseignement/apprentissage du FLE

Le processus de Bologne et surtout le CECR ont indubitablement des avantages dont bénéficie aussi l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, à savoir l'amélioration de la lisibilité des diplômes dans l'espace européen, la promotion de la qualité et de la mobilité, l'introduction des niveaux de référence, le découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière, la notion de « tâche », la redéfinition de la compétence de communication, entre autres³.

Le modèle matriciel d'organisation de l'UMinho a assurément aussi des avantages. Rappelons-le, cette structure permet *l'interaction* entre les différents Instituts/Écoles, en vue de la concrétisation des *projets* encadrés dans la mission et les objectifs de l'institution, dans la recherche permanente d'une efficacité des ressources. À l'UMinho, ce modèle d'organisation rend possible, entre autres, l'enseignement des langues étrangères dans toutes les filières par un même corps enseignant dynamique dont l'expérience est porteuse de polyvalence ou optimisation de compétences transversales, de flexibilité et d'adaptabilité aux différents profils de formation universitaire, de capacité à la mise en place rapide de programmes et méthodes d'enseignement, en fonction des besoins et des réalités en présence. L'expérience étendue et diversifiée prédispose aussi à la capacité d'innovation et d'interdisciplinarité, à l'interprétation et articulation expertes des « contextes » internes et externes au milieu universitaire. Les avantages sont incontestables sur les plans pédagogique et scientifique.

³Voir Éduscol, Portail national des professionnels de l'éducation. [en ligne]. [consulté le 21/11/2014]. Disponible sur <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>>

Toutefois, ces dernières années, les circonstances multiformes ont quelque peu éprouvé les gains de cette riche expérience. Il semble donc urgent de revenir à l'essentiel du modèle d'organisation matricielle et des objectifs spécifiques des profils de formation des différentes filières d'enseignement du FLE. La crise économique et les licenciements du secteur public ont triomphé de l'efficience des moyens disponibles; l'optimisation effrénée des ressources humaines, par excès d'agrégation de cursus et regroupement disparates de formations universitaires aux profils distincts, tend non seulement à la généralisation de l'enseignement, mais surtout porte atteinte à l'attractivité interne du français, et affadit l'attention portée aux objectifs spécifiques de formation dictés aussi par l'employabilité.

Tant dans les cursus en Humanités comme dans les cursus en Ingénierie, en Sciences de la communication, en Économie et Gestion, en Relations et Affaires Internationales, le français est un atout qu'il faut mettre en évidence et travailler selon des méthodologies, des stratégies et des supports technologiques modernes du FLE langue générale et surtout de sa déclinaison *Français de Spécialité*, à savoir une approche (...) de la discipline tentant de rendre compte de la diversité du champ traité (Mangiante et Parpette, *Ibid.*), selon le cursus considéré.

Conclusion

À l'UMinho le recul récent du nombre d'inscrits est notoire pour l'ensemble des langues étrangères, à l'exception de l'anglais et de l'allemand. Le mouvement est concomitant au changement récent du statut des langues dans les plans d'études où elles ont vu diminuer leur importance dans le passage à la catégorie d'options, à contrecourant des politiques européennes de l'éducation pour le multilinguisme sociétal et le plurilinguisme individuel.

Le recul des effectifs étudiants enregistrés dans les cours de FLE, commence en première année des cursus, dénotant dès lors le reflet et la conséquence directe de la situation et du statut du FLE en amont, dans l'enseignement secondaire et de base ⁴, où le réalisme impose que les approches fassent désormais preuve d'ouverture et d'adaptation pour réconcilier la discipline et ses difficultés avec les apprenants de l'ère numérique, mondialisée et plurilingue, dans l'équilibre nécessaire entre qualité, diversité et pluralité.

⁴Une recherche menée au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2014/15, auprès des écoles secondaires et de base de Braga, par Alexandra Lázaro, professeure d'anglais à l'École Secondaire D. Maria, de Braga, confirme le recul des inscriptions en français, ces dernières années. Plus récemment, l'espagnol apparaît lui aussi en chute prononcée.

La tendance à la baisse des effectifs du français dans l'enseignement pré-universitaire suggère la mise en place d'une stratégie globale de relance, par l'adoption aussi dans les plans d'études universitaires d'un FLE destiné à « l'utilisateur élémentaire » (CECR), visant à l'intégration dans la langue et la culture de nouveaux formants, et ce parallèlement aux formations de niveaux avancés. Du reste, les objectifs de l'intercompréhension, les défis de la communication et de l'exigence croissante de compétences plurilingues dans le marché de l'emploi mondialisé confirment la nécessité d'un plan d'action.

Outre les objectifs de formation, les « contextes » ici appréhendés dans une organisation universitaire spécifique, confèrent à l'institution et à ses ressources humaines une opportunité prometteuse en termes de recherche et d'innovation, qui marque bien la différence par rapport à l'organisation fonctionnelle traditionnelle. L'interdisciplinarité institutionnelle ainsi fomentée est le terrain fructueux pour des projets innovants, en l'occurrence dans les domaines de la recherche appliquée aux langues étrangères et au FLE en particulier.

Bibliographie

CUQ, Jean-Pierre, et GRUCA, Isabelle (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

LAURIDSEN, Karen (2002). *L'Assurance qualité : De Bologne à Berlin, en passant par Prague* [en ligne]. [disponible le 12 /12/2014]

<<http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/8/fr/lauridsen.html>>

MANGIANTE, Jean-Marc, et PARPETTE, Chantal (2004). *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.

MOURLHON-DALLIES, Florence (2006). « Penser le Français langue professionnelle », *Le Français dans le monde*, n°346, pp. 25-28.

LE FRANÇAIS PROFESSIONNEL DANS LA DIFFUSION DU FRANÇAIS AU PORTUGAL : LE CAS DE L'ECOLE SUPERIEURE DE GESTION, HOTELLERIE ET TOURISME DE L'UNIVERSITE DE L'ALGARVE

CATHERINE PASQUIER

IDÍLIA DOS SANTOS

Université de l'Algarve – ESGHT
cpasquie@ualg.pt – ibarros@ualg.pt

Résumé : Dans le cadre de la diffusion du français, le français comme langue professionnelle (FLP) représente une demande croissante. Le FLP est valorisé sur le marché du travail car les nouvelles mobilités et les changements d'organisation de la production ont transformé les pratiques langagières en pratiques professionnelles. Il convient d'adapter les offres de formation à ces demandes spécifiques et évolutives. Nous témoignons de notre participation à cette diffusion au sein d'une institution supérieure en Algarve. Depuis 1992, nous adaptons nos formations aux besoins des étudiants et des secteurs d'activité régionaux dont la logique professionnelle est au cœur de nos dispositifs d'enseignement et de notre didactique intégrée. De récentes mesures fiscales ont engendré une augmentation de la demande française sur les marchés du tourisme et de l'immobilier portugais. Il s'agit donc de saisir cette opportunité, pour monter des formations répondant aux exigences de ces secteurs et de participer ainsi à la diffusion de la culture française.

Mots-clés : formation en français professionnel, méthodologies, diffusion, tourisme, Portugal.

Abstract: The demand of French as a professional language (FLP) is growing. Professional language skills is valued on the labor market due to new forms of mobility and changes in the organization of production that has transformed language practices into professional practices. Syllabus and training should be adapted to these specific and changing demands. Here we present the testimony of our participation in this process at the University of the Algarve. Since 1992, we have been adapting our courses to the needs of our students and to the needs of the regional economic sectors whose professional logic is at the core of our teaching strategies and practices. Recent fiscal measures have led to an increase in the demand from French nationals in the Portuguese tourism and real estate markets. We should therefore use these opportunities to develop training courses in FLP that meet the requirements of these sectors; this in turn will allow us to play an active part in the diffusion of French culture.

Keywords: training in professional French, methodologies, dissemination, tourism, Portugal.

L'enseignement du français langue étrangère semble connaître actuellement des problèmes relevant d'ordres divers : le désengagement financier des gouvernements français dans la diffusion de la langue française dans le monde, le déclin économique de la France, la sphère anglo-saxonne qui promeut l'anglais au statut de langue de communication internationale. Mais si l'anglais est vital pour l'exercice des professions dans un monde globalisé, il ne distingue plus les candidats à l'emploi auxquels on demande des profils linguistiques diversifiés.

Dans le cadre de ce numéro de *Carnets* sur les problématiques de la diffusion du français, nous souhaitons, au contraire, à travers notre témoignage de 14 années d'enseignement du français en licence professionnelle, nuancer fortement cette vision de crise de l'enseignement de la langue française qui résulte, en partie, du manque d'adaptation à l'évolution des sociétés contemporaines. En effet, parallèlement aux motivations reposant sur la communication avec des francophones et l'accès aux valeurs universelles de la culture des arts et des lettres, de nouvelles motivations pour l'apprentissage d'une langue étrangère, de nouveaux besoins émergent, s'étendent ou se massifient et sont autant d'opportunités pour la diffusion de la langue française.

Dans le contexte de notre participation à cette diffusion, nous explorerons, tout d'abord, la demande de formations en français non généraliste dans le cadre d'une économie mondialisée, en mettant en relief leur caractère spécifique et évolutif et le besoin d'offres de formations contextualisées, adéquates au développement de compétences en langues étrangères, créatrices de valeur, au sens économique du terme, pour l'individu, l'entreprise, le territoire.

Puis nous présenterons le cas de l'École Supérieure de Gestion, Hôtellerie et Tourisme de l'Université de l'Algarve (désormais ESGHT) : les caractéristiques de ses étudiants, et des formations ainsi que les actions d'adaptation des méthodes et des contenus aux évolutions socio-professionnelles afin de répondre aux besoins des apprenants et à ceux des nouvelles activités d'interactions langagières au travail. De fait, nous travaillons dans un contexte économique précis et nous acceptons que l'économie et l'éducation interagissent et conditionnent mutuellement la réussite de leurs objectifs. A titre d'exemple, nous montrerons d'ailleurs comment des mesures de politique économique et fiscale, sans rapport direct avec les politiques linguistiques, peuvent contribuer à une revalorisation la langue française au Portugal.

Comprendre les demandes

Pour situer ces demandes, il nous paraît nécessaire de mentionner l'évolution des relations entre langue et travail car les pratiques linguistiques au travail ont changé. Depuis le modèle de Taylor qui séparait la fonction de conception de celle d'exécution manuelle, d'où la parole était bannie, l'évolution progressive de l'activité économique avec l'explosion des industries de services et de la culture managériale, où désormais tout le monde est appelé à communiquer, a fait du langage une composante essentielle du travail et de nombreuses tâches ne sont possibles que par l'intermédiaire du langage. Qu'il accompagne le geste ou qu'il soit une activité à part entière, le langage est devenu un outil de production qui a changé l'exercice des professions « *le faire* revient de plus en plus à *du dire* » (Mourlhon-Dallies, 2008), et ce dire se déverse désormais sous diverses formes sur une multitude de supports et écrans.

Par ailleurs, ces direx traversent et transforment les frontières linguistiques. Les mobilités et l'internationalisation des productions et des échanges engendrent des pratiques multilingues et multicanales au travail. Pour répondre à ces besoins de communication multilingues, un véritable marché de formations en langues étrangères a vu le jour. Si les débouchés professionnels spécifiques en langues restent limités, en revanche, associée à d'autres compétences techniques comme le droit, le commerce, le tourisme, la communication ou la technologie, la connaissance effective de langues étrangères, si elle est efficace, est valorisée en tant que compétence opérationnelle rentable sur le marché du travail (Bensfia, Mabrou et Mgharfaoui, 2013).

Cette augmentation des activités langagières au travail et ces besoins de compétences spécifiques ne sont pas sans conséquence sur la diffusion du français. Les responsables des politiques et formations linguistiques doivent pouvoir y répondre en élaborant des formations connectées aux besoins évolutifs de cette réalité où les quatre habiletés du Cadre Européen pour l'Enseignement des Langues s'entrecroisent.

A l'échelle de notre institution, il s'agit de comprendre les besoins des entreprises et des secteurs d'activités qui font vivre sa zone d'implantation car une des missions d'une école supérieure polytechnique est de servir et satisfaire les besoins du marché du travail et du territoire où elle est implantée. Des études (Grin, 2009 ; ALLC, 1994 ; ELAN, 2004) montrent l'importance économique des langues dans l'activité professionnelle et dans la création de valeur ajoutée. Plus les compétences en langues répondent aux attentes et aux besoins du marché, plus elles sont économiquement rentables. Ainsi, pour construire des compétences linguistiques et professionnelles adéquates et en accord avec la mission de notre institution, il nous faut comprendre les changements de la demande des secteurs d'activités et de nos publics.

Pour les comprendre, il nous faut également nous placer à l'échelle de l'apprenant et du contexte d'enseignement. Pour un individu, il existe énormément de raisons d'apprendre une langue étrangère. Dans une école supérieure professionnelle, outre l'aspect identitaire, affectif ou familial, ce choix est fonction de son utilité car, à terme, l'acquisition de langues étrangères doit être avantageuse du point de vue professionnel.

De fait, le motif principal de nos étudiants étant le travail, les langues sont considérées comme un moyen d'accès à l'emploi. Outre l'obtention de leurs diplômes, les étudiants cherchent à se doter de compétences nécessaires à leur insertion professionnelle. Ils cherchent une formation linguistique et une valorisation professionnelle. Or pour être valorisée, selon la logique économique, l'acquisition d'une langue doit être, à terme, rentabilisée. Pour donner envie de français, il faut donc qu'en amont, la langue française et la francophonie représentent une occasion de travail et de projets professionnels comme un emploi, un stage, un échange ou une expatriation. Au vu de cette recherche de qualification et de compétences utiles au travail, une formation déconnectée de la réalité professionnelle de leur cursus n'aura pas la faveur de nos publics et ne contribuerait ni à leurs besoins de formation ni à la diffusion du français.

Evolution des formations en langues non généralistes

La prise de conscience de la valeur, pour l'individu, l'entreprise et la région, d'employer des personnes maîtrisant plusieurs langues étrangères dans leur secteur d'activité se traduit par une évolution des formations en français. Cette offre se renouvelle et se spécialise autour d'un rapprochement entre la sphère de l'enseignement en langues et celle du travail. D'une part, les formations de type Français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS) qui répondent aux exigences contemporaines des marchés sont en demande. D'autre part pour s'adapter à ces exigences contemporaines, des pratiques plurielles se développent au niveau mondial et, en réponse, la didactique du français non généraliste travaille de nouveaux concepts et positionnements (Mourlhon-Dallies, 2008).

Historiquement, la réflexion scientifique portant sur l'enseignement des langues à finalité pratique et professionnelle s'était amorcée à partir des années 60. Au contraire du français généraliste qui présente une longue et prestigieuse tradition et une évolution à partir d'une approche centrée sur la grammaire, puis sur le lexique, ensuite sur les textes et la culture (Puren, 2005), l'enseignement du français non généraliste, peu valorisé et souvent effectué par des écoles de langues privées et des enseignants aux statuts précaires, a évolué à partir de pratiques de formation centrées

sur le lexique et la terminologie. Ensuite elle s'est concentrée sur le développement de compétences de lecture de textes spécialisés, et par la suite, a donné priorité aux compétences liées à la production écrite, puis orale selon les besoins spécifiques des apprenants (Mourlhon-Dallies, 2008 : 14).

Dans les années 2000 a resurgi un intérêt pour les spécificités, la variété et la richesse des méthodologies d'enseignement du français non généraliste et une réflexion théorique s'est amorcée en s'appuyant sur la stabilité de certaines dénominations. Désormais, la distinction entre le FOS, relevant de demandes de formation spécifique et le français de spécialité, relevant d'offres plus transversales, proposée par Mangiante et Parpette (2004) est généralement acceptée. Cette réflexion a participé à la création du nouveau concept de « Français Langue Professionnelle » proposée par Mourlhon-Dallies (2008) qui met au cœur des dispositifs d'enseignement la logique des métiers. En 2011, Mangiante et Parpette ont défini le concept de « Français sur Objectifs Universitaires » (Mangiante et Parpette : 2011) en structurant la réflexion sur la construction de formations nécessaires à l'insertion et à la réussite des étudiants universitaires. Finalement le dernier né est le français comme compétence professionnelle, issu du croisement entre la méthodologie actionnelle du FLE et celles utilisées dans la formation professionnelle (De Ferrari, 2011). Il concerne en premier lieu les publics de migrants en formation professionnelle pour lesquels la langue occupe une place primordiale puisqu'elle conditionne les autres apprentissages.

La didactique du français non généraliste propose donc de nombreuses appellations, parfois confondues à cause de leurs chevauchements conceptuels et elle utilise ces dénominations pour spécifier différents types de formations. Toutes ont en commun de proposer une formation spécifique au domaine de spécialisation mais leurs objectifs diffèrent selon leur degré de spécificité et de spécialisation par rapport à des secteurs, à des métiers ou postes de travail spécifiques (Sowa : 2014). Le FOS est parfois proposé dans l'éducation supérieure en tant qu'appellation fédératrice qui vise à prendre en charge « le lien entre langage et action dans les champs des pratiques langagières professionnelles et universitaires » (Mangiante et Richier, 2014 : 4).

S'il convient de penser l'offre de formations selon ces vastes changements intervenus dans le monde du travail et des didactiques des langues, il s'agit également, au vu de la valorisation des langues et cultures dans l'économie, d'envisager l'application et l'adaptation des formations aux besoins précis et évolutifs du marché de l'emploi.

Adapter et construire l'offre

Notre réflexion sur l'adaptation de notre offre de formations s'est centrée autour de deux axes que nous avons structurés sous forme d'objectifs visant l'adéquation de l'enseignement aux compétences recherchées : le rapprochement de la langue et de la pratique professionnelle et le rapprochement de l'enseignement de la langue de la formation technique et professionnelle.

Le rapprochement de la langue et de la pratique professionnelle s'est effectué par le déplacement de l'objet de notre démarche. Contrairement au français généraliste dont l'enseignement est centré sur la langue envisagée comme moyen d'accès à la culture littéraire et artistique, le FLP engage une réflexion sur l'activité et la communication au travail. Savoir communiquer et agir professionnellement, ce n'est pas seulement maîtriser la grammaire, le lexique ou la phonologie, c'est maîtriser également la globalité de l'interaction selon la logique du secteur professionnel. De fait, un énoncé peut être parfaitement correct mais être inacceptable du point de vue du secteur professionnel. « Avant même de parler correctement, encore faut-il parler avec « à propos » c'est-à-dire à la bonne personne, au bon moment, en accord avec le cadre juridique et déontologique de son poste de travail » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 100). L'exercice d'une profession demande non seulement de maîtriser le linguistique mais également de comprendre ce qui est attendu comme « parole, attitudes, réactions, initiatives » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 102). Nos objectifs ne peuvent donc pas être strictement linguistiques car outre le verbal, cet "agir" professionnel mobilise le culturel, le technique, le juridique, le comportemental (Mourlhon-Dallies, 2008 : 314).

Primauté du sens et perspective professionnelle : A cet effet, on posera comme premiers le sens et la logique du secteur professionnel pour en déduire les compétences à travailler avec les étudiants. Le sens est entendu ici au sens de la linguistique cognitive (Fauconnier et Turner, 2008 ; Fuchs, 2008 ; Evans, 2014), non comme sens différentiel mais comme conceptualisation de l'expérience et de l'interaction avec l'environnement, mettant en œuvre les connaissances linguistiques, au sens saussurien du terme, mais aussi toutes les connaissances encyclopédiques nécessaires à la communication. Travailler sur des secteurs de spécialité fait prendre conscience de la primauté du sens dans les interactions humaines.

Ainsi, l'objectif est de faire prendre conscience aux étudiants explicitement de ce qui est prototypique du domaine et de ce qui ne l'est pas comme les types de textes et les agencements spécifiques de formes discursives ; des différences de conceptualisation professionnelle et non professionnelle ; et de ce qui est transférable entre ces deux domaines, entre la langue maternelle et la langue française et également

entre plusieurs disciplines (Causa, 2014 ; Vollmer, 2009). La reconnaissance de ces opérations cognitives générales — transfert, changement de perspective, catégorisation — et leur mise en discours (Boers & Lindstromberg, 2006 ; De Rycker, & De Knop, 2015) offre des pistes aux didacticiens pour également développer des méthodes d'enseignement des langues/compétences professionnelles.

Notre deuxième axe de réflexion porte sur le rapprochement de l'enseignement des langues et la formation technique et professionnelle. Que se passe-t-il quand on passe d'une pratique d'enseignement centrée sur le processus d'apprentissage d'une langue, tout à fait légitime pour des publics de futurs enseignants, à une pratique centrée sur son contexte d'utilisation ? Les besoins et donc les objectifs changent. Ce n'est plus seulement la langue qui est objet d'enseignement avec ses dispositifs organisés autour des actes de paroles, des catégories sémantico-grammaticales ou lexicales. Il ne s'agit plus non plus seulement de traiter des textes et des informations comme au temps du français langue de spécialité.

L'objectif est d'assurer un enseignement linguistique intégré à une formation de spécialité permettant d'accomplir des actions professionnelles dans toutes leurs dimensions puis de les évaluer en tant que telles. Et pour répondre à ces nouveaux objectifs, il importe de proposer une formation en français permettant d'accomplir des tâches/actions professionnelles du domaine de spécialité grâce à une démarche pédagogique intégrée langue/discipline où la langue est à la fois l'objet et le moyen d'apprentissage (Causa, 2014). Les cours de français s'insèrent dans un plan d'études en portugais et anglais sur 3 ans au cours desquels la transmission et la construction progressive des concepts/ savoirs disciplinaires vient enrichir leurs compétences discursives et cognitives grâce à la transversalité et l'interdisciplinarité entre les langues et entre les contenus disciplinaires. Le développement des compétences professionnelles des étudiants en français s'appuie sur des opérations de transferts de connaissances construites dans différentes langues et dans différentes matières.

Cette démarche demande aux enseignants d'élargir leurs compétences. L'enseignant doit se confronter à un domaine qu'il connaît mal car sa formation est souvent littéraire et il doit faire un effort « d'acculturation » (Lehmann, 1993 : 13). Certes il n'est pas question de se substituer aux enseignants des disciplines étudiées, mais de porter son attention sur la relation entre textes et contenus, et grâce notamment à un travail collaboratif avec les enseignants des disciplines non linguistiques et avec les professionnels sur le terrain, d'avoir une compréhension du fonctionnement et des postures professionnelles du secteur, de comprendre comment

ce fonctionnement influence les discours et les pratiques langagières du domaine de spécialité.

L'offre, abordée sous cet angle, vise la maîtrise des discours en contexte professionnel et implique l'articulation du linguistique, de différentes matières du domaine de spécialité et du mode de raisonnement et d'action professionnel. Elle sous-entend l'adaptation aux nouveaux modes de production et d'organisation du travail par la mise en place progressive de compétences permettant d'y agir et d'y interagir en posant comme premier le sens et la logique du secteur ou du métier étudié. Pour notre équipe d'enseignants à l'ESGHT, cela demande de construire et de faire évoluer nos formations sur mesure pour chaque cursus offert.

L'enseignement du FLP à l'École Supérieure de Gestion, Hôtellerie et Tourisme de l'Université de l'Algarve

L'École Supérieure de Gestion, Hôtellerie et Tourisme de l'Université de l'Algarve est une des Écoles Supérieures d'enseignement technique de l'Université de l'Algarve au Portugal, qui propose des Licences professionnelles, depuis 1991, et des Diplômes Technologies dans les domaines de la Gestion, de la Gestion Hôtelière et du Tourisme et, intégrées à ces formations, des unités d'enseignement en langues non généralistes.

Celles-ci ont évolué pour répondre aux changements des profils des étudiants, de la structure du secteur économique de la région et des demandes en formations. Après une présentation de l'évolution de notre offre et des facteurs internes à l'institution qui la conditionnent, nous décrirons nos choix méthodologiques (construction de programmes et pratiques de classe) motivés à la fois par l'évolution des niveaux des étudiants et par les besoins de formation technique.

Une offre de langues étrangères évolutive et contextualisée

Depuis 2000¹, les licences en Tourisme, Gestion Hôtelière, Information et Animation Touristique et Secrétariat proposent, outre l'anglais qui est obligatoire pour toutes les filières, une option de langue étrangère, annuelle pendant les deux premières années et semestrielle en troisième année. C'est au niveau de cette option que les étudiants, que nous recrutons majoritairement au niveau de la région, peuvent choisir comme deuxième langue étrangère soit le français soit l'allemand.

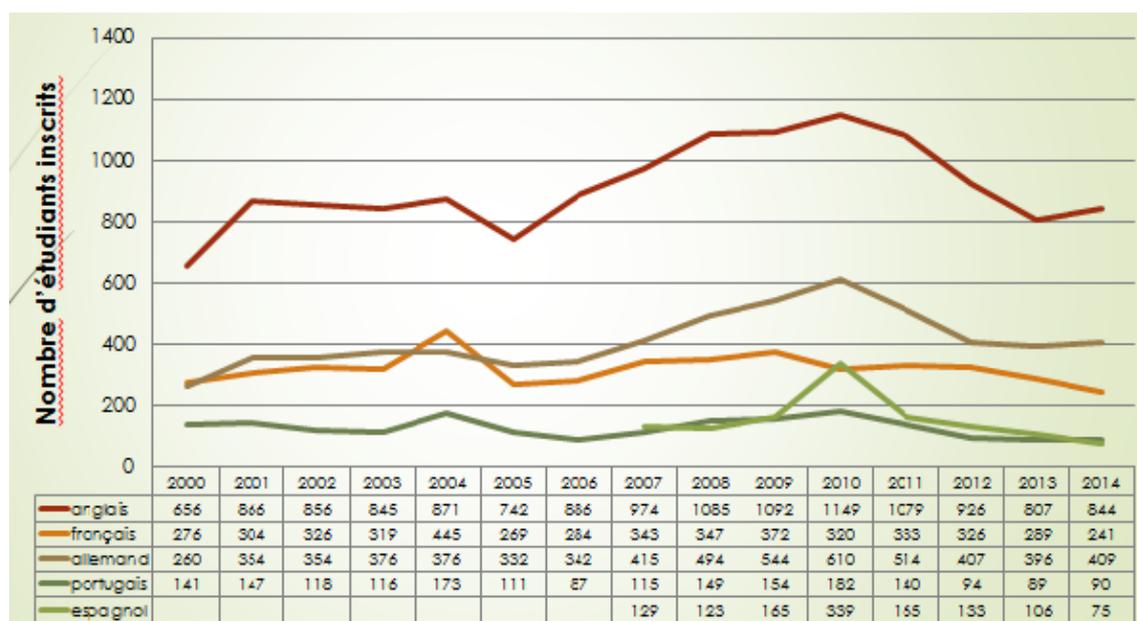
¹ Le Système d'Information de l'Intranet de l'ESGHT dispose de données seulement à partir de cette date.

Cette offre en langues est une offre évolutive qui dépend de la création des formations, de leur restructuration et de leur fermeture. En réponse à l'évolution de la structure économique régionale, l'ESGHT ouvre et ferme ses formations en fonction de la demande et par cette adaptation elle garantit un taux élevé d'employabilité et contribue à l'insertion professionnelle de ses diplômés.

Dans ce cadre, la prise de décision concernant l'offre de français dépend de facteurs de plusieurs ordres internes à l'institution. Ces facteurs, variables, concernent en premier lieu la politique linguistique du Conseil Scientifique et de la Direction de l'ESGHT, les dynamiques et les relations de pouvoir entre les départements ; ils concernent aussi les perceptions intuitives que ces différents acteurs ont des langues, de leur rôle dans les pratiques professionnelles et de l'impact économique, largement méconnu², des compétences linguistiques sur les performances des entreprises de l'Algarve.

Indépendamment du nombre d'élèves inscrits en français dans l'enseignement pré-universitaire, le nombre de classes de français et, par conséquent, d'étudiants dépend donc d'autres types de facteurs comme le nombre d'étudiants admis chaque année dans les différents cursus, de notre capacité générale de recrutement, des tendances de recrutement des années antérieures et des perceptions du Conseil Scientifique concernant leur évolution.

Le graphique 1 représente l'évolution du nombre d'étudiants inscrits en français depuis l'année universitaire 2000/2001 à l'ESGHT.



² La recherche dans ce domaine nous semble essentielle pour la description de l'évolution de l'enseignement des langues professionnelles au Portugal mais aussi pour la production de données destinées à soutenir et motiver les choix des langues offertes dans un cursus.

Graphique 1. Evolution du nombre d'étudiants inscrits en langues étrangères depuis 2000.
Source : Système d'information de l'ESGHT.

On peut constater qu'au long de ces 14 années, 1856 étudiants se sont inscrits en Français I et 4642 en Français I, II et III, avec un total de 241 inscrits pour l'année 2014/2015. Ces chiffres paraissent assez impressionnants mais ils doivent toutefois être relativisés par comparaison avec les données concernant les autres langues, notamment l'allemand, pour qu'on puisse leur attribuer un sens. En effet, la tendance globale au niveau de l'évolution du nombre d'étudiants inscrits en français est très semblable à celle des autres langues³. Mais, alors que le nombre d'étudiants inscrits tend à se stabiliser en allemand, en français on assiste à une légère diminution qui s'explique par l'exigence du niveau A2 en français alors que l'allemand offre l'initiation, par le recul du nombre de classes et du nombre d'années de français dans l'enseignement pré-universitaire entraînant un nombre de plus en plus élevé de candidats aux Licences en Tourisme et Gestion Hôtelière n'ayant jamais suivi de cours de français.

En effet, avant 2000, les étudiants arrivaient avec un bon niveau de français général résultat d'un minimum de 5 années d'enseignement et notre travail était essentiellement de les spécialiser aux différents domaines professionnels. Au fil des années, pour capter et assurer la réussite à un plus grand nombre d'étudiants, nous avons dû adapter les niveaux : le niveau d'entrée est passé de B1 à A2, au cours des années 2004/2006.

Pour l'année prochaine nous préparons donc une nouvelle étape de l'évolution de l'enseignement du français professionnel à l'ESGHT avec une nouvelle adaptation des niveaux offerts, c'est à dire, l'offre d'une classe d'initiation, en première année de la Licence en Tourisme car l'Espagnol est devenue la deuxième langue étrangère dans les collèges en Algarve; avec la création d'une nouvelle option d'initiation au français professionnel dans les Licences en Gestion et Marketing et l'introduction de 2 semestres de français (*Oficina do Francês* et *Francês empresarial*) dans le nouveau CTeSP (*Curso Técnico Superior Profissional*) de secrétariat technologique.

De la construction de programmes aux pratiques de classe

Considérant le niveau B1, pour certaines compétences, comme indispensable à l'interaction professionnelle dans le domaine de spécialité du Tourisme et de la Gestion

³ On peut constater à partir de 2004/2005 l'impact du passage des licences de 4 à 3 ans, en raison de l'adaptation aux Accords de Boulogne, processus au cours duquel la 2ème langue a perdu entre 1 et 3 semestres par licence.

Hôtelière, nous avons dû, d'abord, faire une sélection stricte des contenus, et construire des progressions thématiques, lexicales et grammaticales en fonction de leur récurrence dans les discours du domaine et à partir de l'analyse des exigences des pratiques et connaissances professionnelles. Par une démarche empirique et éclectique, nous avons adapté nos formations pour les rendre plus efficaces par le recours à des stratégies variées comme le transfert de connaissances, l'intercompréhension s'appuyant sur leurs connaissances d'autres langues et de leur domaine de spécialité qui, pour ces futurs professionnels, fait sens et constitue un facteur de motivation. Nos progressions thématiques partent, généralement, du plus spécifique, en première année, vers le moins spécifique en troisième année.

Ainsi, la Licence en Gestion Hôtelière, par exemple, commence par offrir un programme centré sur les situations d'accueil et de réservation, selon une démarche de type FOS et, dans le cadre du module sur la gastronomie, l'art de la table et l'accueil au restaurant, les étudiants ont 3 heures de cours pratiques où ils font, au restaurant pédagogique, la confection d'un menu français, la mise en place à la française, et une situation d'accueil et de prise de commande. En troisième année, en revanche, les étudiants doivent faire une réflexion sur la gestion de la relation client visant la résolution de plaintes et de réclamations. Ils développent et appliquent en parallèle les aspects interculturels de la relation interpersonnelle conflictuelle et l'application de ces connaissances.

Nous utilisons des dispositifs de formation ouverts, avec des tâches combinant plusieurs types d'objectifs, langagiers, professionnels et techniques, afin d'installer des compétences de façon plus efficace. Nous nous concentrons sur ce qui leur pose problème et adaptons les manuels, les documents et les tâches à leur réalité cognitive. Nous travaillons les quatre compétences selon la réalité de la pratique professionnelle, en privilégiant l'oral et en prenant appui sur le sens du domaine de spécialité, sur leurs intérêts, leurs projets de carrière et leurs connaissances de la réalité régionale et professionnelle. Nous prenons l'ensemble du plan d'études en considération par souci d'interdisciplinarité et avec une volonté de colmater certaines lacunes du plan d'études, nous introduisons la pratique de la relation directe avec le client, de la vente et développons la sensibilité à l'interculturel.

Grâce à ces principes conducteurs de cohérence, de sélection et d'adaptation, la construction de compétences est accélérée et l'apprentissage gagne en efficacité, en rapidité, en autonomie et, peut-être, espérons-nous, en durabilité pour leur avenir.

L'avenir de la demande de formations en français en Algarve

La langue française au Portugal semble bénéficier en ce moment d'un regain d'intérêt dû entre autre, à la conséquence de mesures de politique fiscale du gouvernement portugais actuel, très avantageuses notamment pour les retraités français car offrant une exonération totale d'impôt sur le revenu, mais aussi pour ceux travaillant au Portugal dont les revenus sont taxés à 20% (ATA, 2012). Il leur est requis, cependant, de passer au moins 183 jours, consécutifs ou non, par an sur le sol portugais, ou bien d'y disposer d'un logement à usage d'habitation principale. Ce nouveau type de tourisme, dénommé « Tourisme fiscal », qui ne concerne pas seulement le marché français, a entraîné une augmentation des ventes immobilières à des français. Selon les données de l'APEMIP (Público, 2015), en 2014, les français ont été à l'origine de 16 % des transactions immobilières étrangères au Portugal. Le Portugal est à la mode et pour la première fois, le nombre de touristes français au Portugal dépasse le nombre de touristes allemands. Cette tendance devrait s'accroître l'année prochaine.

L'impact des mesures fiscales sur l'immobilier, l'augmentation de l'investissement et l'importance des recettes touristiques ont été accompagnés par les médias français et portugais et largement diffusés. Les médias portugais ont à leur tour contribué à créer chez le grand public, et chez les enseignants et les francophiles, des perceptions assez optimistes, qu'il faut nuancer, sur l'avenir de l'enseignement du français en Algarve.

Une perception favorable du grand public peut profiter au français et peut annoncer une augmentation d'élèves de français dans le secondaire. Mais ces dynamiques sont lentes et une augmentation de la demande de français dans les collèges aujourd'hui n'aura d'impacts au niveau de l'enseignement supérieur que dans six ans. Le secteur professionnel, en revanche, réagit plus rapidement et la demande de stagiaires ayant un bon niveau de français professionnel est, selon notre département de stages, en augmentation.

Pour conclure

Loin des enseignements réservés à une élite culturelle, nous avons considéré ici, selon une perspective économique, la demande de connaissances en langues envisagée sous l'angle de la compétence professionnelle et la connaissance des langues comme étant porteuse de valeur économique et comme une compétence que l'apprenant doit construire pour être rentabilisée sur le marché du travail. Cela ne signifie pas que toute

référence à la littérature et à la culture soit à exclure mais elles seront sélectionnées selon un objectif spécifique en accord avec les besoins du secteur de spécialité. Ces nouvelles demandes permettent aussi, bien qu'autrement, de faciliter l'accès à la culture française, à travers, par exemple, de l'étude de la gastronomie et l'art de la table, du patrimoine culturel et touristique, par le biais de la profession.

En terme de diffusion de la langue française, ce glissement du français non généraliste vers le français de spécialisé puis vers le français comme langue et compétence professionnelle entraîne une augmentation des publics potentiels, précisément ceux qui n'entraient que marginalement dans les préoccupations des diffuseurs du XXe siècle. Au XXIe siècle, cette demande de formation ne cesse de progresser. Ainsi le rapport Attali (2014), qui milite pour l'exploitation du potentiel économique de la francophonie à travers la promotion de la langue et de la culture françaises, présente comme proposition (n°7/53) : "Développer l'offre d'apprentissage du français professionnel au sein des instituts français, des alliances françaises et des groupes français privés" notamment à travers l'offre de formation en français professionnel dans les secteurs juridique, médical, touristique et de l'hôtellerie.

La diffusion de la langue française au Portugal doit tirer parti de cette tendance et de cette récente perception favorable au français. Il nous semble essentiel de mener une action engagée au niveau des institutions où nous travaillons pour proposer des formations de différents types adaptés aux besoins diversifiés des nouveaux publics régionaux. Mais pour mener cette proposition à bon port, il faut valoriser l'utilisation contemporaine, utile et rentable du français dans les activités professionnelles. Il s'agit pour les enseignants de se former aux domaines techniques et, dans le cadre de nos institutions universitaires, de proposer des unités d'enseignement dans les Licences et les Diplômes technologiques, en justifiant la pertinence et l'adéquation de ces formations en langues par des résultats de recherches sur les impacts économiques de l'utilisation de ces compétences linguistiques.

Bibliographie

ALLC (Australian Language and Literacy Council) (1994). *Speaking of business. The needs of business and industry for language skills*. Canberra: National Board of Employment, Education and Training.

ATA (Autoridade Tributária e Aduaneira) (2012). *Regime fiscal dos Residentes não habituais*. Circular n°9/2012 de 3 de Agosto de 2012.

- ATTALI, Jacques (2014). *La Francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable*. Paris : La documentation française.
- BENSFIA, Abdellatif, MABROUR, Abdelouahed et MGHARFAOUI Khalil (2013). "L'impact du choix de la langue sur les débouchés et carrières professionnels: points de vue d'étudiants", in *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, volume 10, n° 3, 2013.
- BOERS, Frank & LINDSTROMBERG Seth (2006). "Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation" in Kristiansen, G., Achard, M., Dirven, R., & Ruiz de Mendoza Ibáñez, F.J. (Eds.) *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp.305-355.
- CAUSA, Mariella (2014), « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives » in *Les Carnets du Cediscor*, [En ligne], 12 | 2014, document 6, mis en ligne le 01 mars 2016.
<URL : <http://cediscor.revues.org/964>>
- COMMISSION EUROPEENNE (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. The National Centre for Languages (CILT), [disponible le 1/12/2014]
<URL: <https://www.llas.ac.uk/news/2772>>
- De RYCKER, Antoon, & De KNOP, Sabine (2015). *Integrating Cognitive Linguistics and Foreign Language Teaching - Historical Background and New Developments*. *Journal of Modern Languages*, 19(1).
- EVANS, Vyvyan (2014). *The language myth: uncovering the true nature of language, mind and being human*. Cambridge : Cambridge University Press.
- FAUCONNIER Gilles et TURNER, Mark (2008). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York : Basic Books.
- FUCHS, Catherine (2008). "Linguistique française et cognition", in : Durand, J. Habert, B., Laks B. (éds.) *Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF'08*. EDP Sciences, 61-72.
- GRIN, François, SFREDDO, Claudio et VAILLANCOURT, François (2009). *Langues étrangères dans l'activité professionnelle. Rapport final de recherche*. Genève : Université de Genève.
- LEHMANN, Denis (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- LITTLEMORE, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Springer.

MANGIANTE, Jean-Michel et PARPETTE, Chantal (2004). *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

MANGIANTE, Jean-Michel et PARPETTE, Chantal (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Paris : P.U.G.

MOURLHON-DALLIES, Florence (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

PUREN, Christian (2005). «Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres » in *Les Cahiers pédagogiques* n° 437, novembre 2005, Paris, CRAP pp. 41-44. Paris.

PUREN, Christian (2006). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", in *Le Français dans le Monde* n° 347, Paris : FIPF-CLE international, pp. 37-40.

RICHIER, Jean Jacques (2008). «Le F.O.S. : une didactique du langage et de l'action », *Points Communs*, mai 2008, n°34, pp.7-10.

RICHIER, Jean Jacques (2014). «Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues », in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIII, pp.33-49.

SOARES, Rosa (2015). «Franceses aproximam-se dos chineses na compra de imóveis em Portugal» [on-line] *PÚBLICO*, Edition du 10 février 2015 [disponible le 10/02/2015]

<URL :<http://www.publico.pt/economia/noticia/francesas-aproximamse-dos-chineses-na-compra-de-imoveis-em-portugal-1685577> >

SOWA, Magdalena (2014). « FS, FOS, FLP... Étiquettes vides ou concepts éducatifs opérationnels ? » in *Le FOS aujourd'hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues ?* Jean-Marc Mangiante et Jean-Jacques Richer (Coord.) *Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°1, pp.18-28.

VOLLMER, Helmut (2009). *Langue(s) des autres disciplines*. Conseil de l'Europe, disponible sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle :

<URL :http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2OtherSub_fr.asp#s1>

L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES IMPULSÉE PAR LE CECRL.

Ses traces dans les critères d'évaluation du DELF et dans les manuels de FLE en enseignement secondaire en Andalousie

NATHALIE BOIGET

Université de Cadix

nathalie.boiget@uca.es

Résumé : Notre étude a pour but de décrire les innovations concernant la didactique des langues étrangères liées à la publication du CECRL en 2001, plus concrètement celles qui sont visibles dans des manuels de FLE utilisés en éducation secondaire en Andalousie. Elle s'appuie sur une analyse exhaustive du CECRL qui aboutit à une description explicative de l'examen de certification en langue française par excellence, le DELF, en tant qu'application directe de ce dernier, puis à une enquête sur les manuels de FLE en éducation secondaire en Andalousie qui fait ressortir également une grande imbrication. Cette étude démontre également comment dans la pratique il a joué un rôle dans la transformation de la didactique des langues conformément à l'évolution des théories énonciatives et discursives dans les dernières décennies. En effet, c'est grâce à celles-ci et leur influence dans le monde de l'enseignement, que nous sommes passés des grammaires normatives, puis fonctionnelles, génératives ou transformationnelles à une « grammaire » de la communication qui pointe sur l'usage de la langue, qui décrit les faits de langages en fonction des intentions du sujet parlant et des attentes des interlocuteurs, qui s'intéresse enfin aux enjeux pragmatiques et aux pratiques discursives, avec des conséquences fondamentales sur la sélection des contenus des cours de langue étrangère, les instruments, le mode d'organisation de la classe et le corpus.

Mots-clés : didactique, CECRL, approche actionnelle, niveaux communs de référence.

Abstract: The purpose of this article is to describe the innovations of foreign language didactics according to The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR henceforward), above all, all those that are connected with FLE (French as a foreign language) textbooks used in secondary education in Andalusia. It relies on an exhaustive analysis of the CEFR as well as a description of the French certification exam par excellence, Diplôme d'Études en Langue Française (DELF henceforward), as its direct application, and finally an investigation of secondary education FLE textbooks in Andalusia, which ends in a similar imbrication. This study also shows the transformation of foreign language didactics in accordance with the last decade enunciative pragmatics theories evolution. Indeed, the influence in the world of education enables the change from normative grammar, then functional, generative or transformational to communicative grammar. The latter points out the language use, describes speech acts according to the speaker's intentions and interlocutor's expectations, and it is interested in pragmatics issues, with essentials consequences in FLE course contents, instruments, classroom organization and corpus.

Keywords: didactics, CEFR, action approach, common reference levels.

Introduction

Notre objectif est de démontrer que les innovations pédagogiques en Andalousie (Espagne) dans l'enseignement secondaire ont été clairement influencées par la publication du CECRL en 2001. Pour cela, nous allons commencer notre étude par un état des lieux des méthodologies utilisées en Europe au moment où est impulsée la réflexion du Conseil de l'Europe afin de la contextualiser, puis nous réaliseront une analyse plus ou moins exhaustive du CECRL. Afin d'éviter de laisser de côté des points qui pourraient être importants pour notre sujet, nous avons privilégié la source du document plutôt que de citer des auteurs qui auraient écrit sur ce thème. En effet pour bien comprendre sa portée, il s'avère nécessaire de bien connaître son contexte de production et son esprit. Pour cela nous nous attarderont plus particulièrement sur l'approche actionnelle qu'il préconise dans tout acte d'apprentissage et d'enseignement d'une langue ainsi que sur les influences des théories énonciatives et discursives qui ont pu accompagner la réflexion des praticiens ayant collaboré à sa rédaction. C'est alors que nous expliquerons à l'aide de l'exemple d'un examen de certification en langue française, le DELF, comment les niveaux communs de référence permettent aux praticiens d'élaborer leur propre réflexion en la basant sur des fondements ou critères communs. Enfin nous nous attacherons à montrer les applications du CECRL dans les manuels de FLE en Andalousie dans les années qui suivirent sa publication.

Partie 1 : L'état des lieux de la didactique des langues en Europe dans les années 70 et 80

En ce qui concerne l'enseignement scolaire des langues étrangères dans un pays donné, nous ne pouvons pas parler d'une succession chronologique de méthodologies, mais nous constatons plutôt des chevauchements, accompagnés de retour en arrière ou encore d'adaptations. D'autre part, même si les sources d'informations sont abondantes (ouvrages de didactique, rapports, instructions officielles...etc.), il reste compliqué d'en déduire les pratiques réelles dans la salle de classe. Nous devons donc être prudents dans l'interprétation de nos données (Réseau, 2001 : 79).

Skinner est considéré comme père du behaviorisme, courant auquel Bailly, comme la plupart des auteurs, donne une importance très marquante: « [le] courant behavioriste, (...) marquera fortement les conceptions de l'enseignement des langues pendant un demi-siècle (...) » (Bailly, 1997 :33). Cette méthodologie, née pour former massivement et rapidement les officiers américains pendant la deuxième guerre

mondiale, qui se basait sur l'utilisation intensive de deux machines parlantes (le magnétophone et le phonographe) a eu une grande influence sur la didactique des langues étrangères.

La méthode audio-orale est considérée comme l'application du behaviorisme. Elle défend que le langage ne peut être acquis qu'en le pratiquant : la forme orale est prédominante (écouter, puis parler, ensuite lire et enfin écrire), priorité aux situations réelles autant que possible (utilisation des dialogues), l'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes basé sur la répétition, l'imitation et la vérification immédiate des productions par l'élève (autocorrection), et, enfin la réflexion grammaticale est bannie car l'apprentissage de la grammaire se fait par la mise en place de mécanismes (Réseau, 2001 : 81).

La méthode audio-visuelle qui suit n'est pas simplement une MAO à laquelle on a rajouté l'image bien qu'elle soit également basée sur le behaviorisme. En effet, l'introduction de l'image au support audio modifie radicalement le processus d'apprentissage du fait de l'effet globalisant sur la communication. Au niveau de la description de la langue, la MAV la plus représentative en France, la SGAV (structuro-globale audio-visuelle), se basait sur l'élaboration d'un corpus de mots les plus fréquents 'le français fondamental' (1959). Selon Cureau, elle est facilement décrite par les quatre mots qui la composent :

-« audio » : priorité à la langue parlée intégrée dans une civilisation et à l'aide du corpus du 'français fondamental'.

-« visuelle » : en situation.

-« structuro » : la langue est considérée sous sa forme structurée sur le plan phonologique et grammatical.

-« global » : méthodologie basée sur une conception globale de la perception (Cureau, 1968).

Ces méthodologies ont été attaquées pour l'ambiguïté de l'image qui laisse planer le doute quant à l'interprétation du message, pour représenter une conception excessivement behavioriste de l'apprentissage qui court-circuite la phase analytique de l'apprentissage faite pas l'élève (réflexion sur la langue) et enfin à cause de leurs lacunes dans le domaine de la communication du fait de leur éloignement par rapport à la réalité de la langue et l'authenticité des supports (Réseau, 2001 : 89).

Cependant, sans vouloir nier les éléments sur lesquels se sont basées ces critiques, de nombreux auteurs ne partagent pas ces attaques et prétendent que « la méthodologie SGAV a été une entreprise foncièrement révolutionnaire mais trop souvent

caricaturée par ceux qui ne l'ont pas pratiquée » (Réseau, 2001 : 91), qui cite à ce propos Cureau : « (...) l'enseignement audio-visuel est un enseignement de communication et d'expression : en aucun cas il ne saurait être un enseignement mécanique (...) (Cureau, 1972 : 368).

Finalement, nous devons reconnaître que la méthodologie SGAV portait en l'état de germe la plupart de concepts qui naîtraient dans les décennies suivantes : approche communicative et cognitive, authenticité, centration sur l'apprenant et développement de l'autonomie de celui-ci (Réseau, 2001 : 89). C'est dans ce contexte que commenceront les travaux du Conseil de l'Europe que nous allons aborder dans la partie suivante.

Partie 2 : Origine, objectifs et utilisations du CECRL

Le CECRL fut publié en 2001 par le Conseil de l'Europe comme l'aboutissement d'un processus activement mené depuis les années 70 grâce à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe. Depuis cette date, le Conseil de l'Europe a joué le rôle de propulseur et catalyseur de la réflexion et des expériences de praticiens des pays européens avec comme objectif de faire avancer l'Europe dans le domaine de l'enseignement des langues. Après bien des aléas, les deux principales réalisations du Conseil de l'Europe ont été 'The Threshold Level' pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère en contexte européen en 1975, duquel dérivera 'le Niveau seuil' en 1976 pour le français, et enfin le CECRL (Suso López, 2006: 16). Nous allons axer notre étude sur le CECRL que nous considérons comme le résultat actuel et tangible des politiques européennes d'enseignement des langues menées auparavant, sans pour autant perdre de vue qu'il est bel et bien l'aboutissement de 30 ans de collaboration entre les praticiens.

Il propose d'améliorer l'unité entre les membres de la Communauté Européenne, favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe ainsi qu'éliminer les préjugés et la discrimination à travers une harmonisation de l'enseignement des langues vivantes. Pour cela, il est propulseur de la réflexion et de la coopération entre les praticiens européens et leur fournit une base commune à la description d'objectifs, de contenus et de méthodes. Cependant, il soulève des questions, sans en apporter de réponse et se dit non prescriptif (Conseil de l'Europe, 2001: pp. 4-10).

Par ce souci d'harmonisation à travers une réflexion de chacun des praticiens basée sur des critères communs, il vise tout d'abord à élaborer des programmes adaptés au contexte de chacun qui prennent en compte les connaissances préliminaires. D'autre

part, il organise une certification en langue basée sur des examens qui auront des contenus et des critères d'appréciation s'appuyant sur des résultats positifs plutôt que sur des insuffisances. Et enfin, il vise à mettre en place un apprentissage autodirigé par lequel l'apprenant devient acteur de son apprentissage lorsqu'il est capable de définir lui-même ses besoins pour continuer à progresser (Conseil de l'Europe, 2001: 12).

Partie 3 L'approche actionnelle du CECRL

Pour le CECRL, la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes sera de type actionnel dans le sens où «l'usager et l'apprenant d'une langue» [sont considérés] «comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine donné.» (Conseil de l'Europe, 2001: 15). Nous remarquons que les auteurs du CECRL auraient pu parler 'd'hypothèse actionnelle quant à l'apprentissage' au lieu de 'perspective actionnelle' de l'apprentissage et de l'enseignement, une manière de ne pas « prétendre ouvertement (ou explicitement) bâtir une théorie de l'acquisition des langues », mais cependant le faire (Suso López, 2006: 361).

Selon la définition du CECRL des caractéristiques de tout acte d'apprentissage ou d'enseignement (approche actionnelle), nous sommes amenés à inclure dans notre réflexion sur nos programmes chacun des points suivants avec un poids variable selon nos objectifs : compétences individuelles, compétences langagières à communiquer, activités langagières, domaines, tâches, stratégies et textes (Conseil de l'Europe, 2001: 15). Nous allons maintenant nous attacher à décrire chacune de ces dimensions, lesquelles sont fondamentales pour bien comprendre les recommandations du CECRL et ainsi situer les champs de réflexion pour les praticiens, et finalement comprendre les innovations pédagogiques qui suivirent sa publication.

Le CECRL compte quatre compétences générales individuelles :

- Les savoirs ou connaissances déclaratives sont les connaissances résultantes de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou de l'apprentissage formel (savoirs académiques).

•Les habiletés et savoir-faire relèvent de la maîtrise procédurale. Pour mieux les comprendre, il est possible de les comparer au processus d'apprentissage de la conduite automobile. La pratique du permis de conduire fait partie des habiletés et savoir-faire.

•Les savoir-être se constituent des dispositions individuelles, des traits de personnalité ou des attitudes. Ils peuvent être modifiés et faire partie des objectifs d'enseignement également. Les savoir-être sont liés à la culture de chacun et représentent un point sensible lors de l'apprentissage d'une langue.

•Les savoir-apprendre mobilisent quant à eux à la fois les savoirs, savoirs-être, et savoir-faire, tout en s'appuyant sur d'autres compétences comme avoir une prédisposition ou non à connaître l'autre, le sens de l'initiative, savoir rechercher l'information, etc. (Conseil de l'Europe, 2001: 16).

La compétence à communiquer langagière est composée de la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique, chacune d'entre elles constituées de savoir, savoir-faire y savoir-être. (Conseil de l'Europe, 2001: pp. 86-101).

Le CECRL définit les compétences linguistiques de la même façon que la plupart des praticiens, pour cette raison, nous n'allons pas insister sur le sujet. La grille du CECRL intitulée « Étendue linguistique générale » (Conseil de l'Europe, 2001: 87) nous donne un résumé des descripteurs de cette compétence.

La compétence sociolinguistique se reflète dans les connaissances et habiletés nécessaires pour utiliser avec succès la langue dans sa dimension sociale (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent).

La compétence pragmatique quant à elle « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels » (Conseil de l'Europe, 2001 :18, pp. 96-101). Nous pouvons y inclure directement la maîtrise du discours, de sa cohérence et cohésion, la reconnaissance des types et genre de texte et les effets de la subjectivité du langage comme l'ironie.

Quant aux activités langagières, dans la perspective actionnelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, nous nous plaçons dans la réalisation de tâches langagières, de ce fait, elles se composent d'activités de type « réception » (écoute, lecture), « production » (expression orale ou écrite), interaction écrite ou orale et médiation (traduction, interprétation, résumé ou compte rendu traitant un « déjà dit » (Conseil de l'Europe, 2001: 18).

Pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, le CECRL considère que « tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale. » (Conseil de l'Europe, 2001: pp. 41-43) et il définit quatre domaines principaux: le domaine personnel, le domaine public, le domaine professionnel et le domaine éducationnel.

L'approche est essentiellement actionnelle et se trouve ainsi centrée sur la relation entre l'apprenant, la tâche qui lui est présentée et les stratégies qu'il va utiliser pour la réaliser. Dans cette perspective, tâche devrait être « authentique » ou encore « réelle » (réaliser un montage ou une recette de cuisine, préparer une réunion ou un voyage...etc.) et basée sur des textes authentiques, mais souvent elle sera pédagogique, c'est-à-dire fictive, adaptée aux possibilités souvent limitées de la classe (jeux de rôle, organisation d'un pseudo événement imaginé, etc.). Cependant dans les deux cas, la tâche sera toujours communicative du fait qu'elle oblige les apprenants à en comprendre, négocier et exprimer le sens afin d'atteindre le but communicatif (Conseil de l'Europe, 2001: 19).

Partie 4 Le CECRL, l'élaboration des curriculums en Europe et son lien avec les théories énonciatives et discursives

En ce qui concerne son lien avec l'élaboration des curriculums en Europe, il convient de rappeler que le CECRL se veut non dogmatique. Le Conseil de l'Europe ne recommande pas une méthodologie concrète et il considère que « les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social » (Conseil de l'Europe, 2001: 110). Bien que le Conseil de l'Europe ait soutenu des méthodologies fondées sur les besoins communicatifs des apprenants pendant de longues années, le CECRL ne fera que citer les plus utilisées dans le but de favoriser l'échange d'information et la réflexion de chaque utilisateur. Il n'en prescrit aucune en particulier. Cependant la description que nous venons de faire de l'approche actionnelle nous met directement sur le chemin de l'approche communicative revue et corrigée avec l'inclusion de l'apprentissage cognitif (réflexion sur la langue et l'apprentissage, auto-évaluation, construction des savoirs). D'ailleurs lorsque Javier Suso cite le CECRL 'En ce qui concerne la capacité à apprendre, on attendra/exigera des apprenants qu'ils développent leurs capacités à apprendre et leurs aptitudes à la découverte lorsqu'ils acceptent la responsabilité de leur propre apprentissage (...)' (Conseil de l'Europe, 2001: 114), il souligne de suite qu': « il va sans

dire que cette option n'est qu'une application de plus de la théorie constructiviste, qui continue de marquer le grand sentier par où avance l'apprentissage (des langues ou des autres matières) en ce début du XXI^e siècle. » (Suso López, 2006: 364).

Les rapprochements possibles avec les théories énonciatives et discursives sont multiples. La question de la situation de communication et de la construction du sens pose la base des recommandations du CECRL avec la définition qu'il donne des domaines (citée ci-dessus) : « Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt de la vie sociale.) », (Conseil de l'Europe, 2001: pp.41-43). Cette approche rejoint la définition de Benveniste de l'énonciation: « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation» (Benveniste, 1974).

Quant à sa description des compétences à communiquer langagières qui serviront de base aux objectifs, contenus et évaluation, le CECRL va décrire les compétences linguistiques (lexicale, grammaticale, sémantique...etc.) en adoptant la démarche de la plupart des linguistes actuels : « La plupart des linguistes descriptifs se contentent désormais de codifier la pratique, mettant en rapport forme et sens et utilisant une terminologie qui ne s'éloigne de la pratique traditionnelle que (...) » (Conseil de l'Europe, 2001: 87).

D'autre part, la compétence sociale peut se rapprocher de la théorie des actes de langage dont (Austin, 1970) est le père. Il a pris le contre-pied des approches logiques du langage (structuralisme de Saussure, puis Chomsky) et s'est intéressé aux nombreux énoncés qui tels les questions ou les ordres, échappent à la problématique du vrai et du faux car ils ont comme finalité réelle de provoquer une action chez l'interlocuteur qui n'est pas forcément celle qui est décrite par les mots.

Enfin, les quatre maximes conversationnelles (Grice, 1975) qui prennent appui sur le principe de coopération sont directement citées dans la description de la compétence discursive, qui forme partie de la compétence pragmatique, comme « (...) la capacité de gérer et de structurer le discours en terme, entre autres, de principe coopératif (maximes conversationnelles de Grice, 1975) » (Conseil de l'Europe, 2001: 96).

Ces quelques exemples nous montrent combien la réflexion sur le CECRL a été influencée par les théories énonciatives et discursives des années qui l'ont précédé. Maintenant nous allons examiner des applications concrètes dans l'enseignement du FLE survenues suite à cette évolution de la didactique des langues.

Partie 5 Des exemples d'applications du CECRL : un examen de certification (le DELF) et les manuels de FLE en enseignement secondaire en Andalousie

Les niveaux communs de référence (A1 : introductif ou découverte, A2 : intermédiaire ou de survie, B1 : niveau seuil, B2 : avancé ou indépendant, C1 : autonome, C2 : maîtrise) fournissent une grille conceptuelle, toujours hors contexte, qui sera utile aux utilisateurs pour décrire leur propre système. Chaque praticien est invité à réfléchir sur l'élaboration de ses programmes et son évaluation en fonction du contexte dans lequel il travaille (Conseil de l'Europe, 2001: pp. 24-28).

Les trois tableaux principaux : « Tableau 1-Niveaux communs de référence de compétence–Échelle globale », « Tableau 2-Grille pour l'autoévaluation » et « Tableau 3-Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » (Conseil de l'Europe, 2001: pp. 25-28), qui définissent les niveaux de référence de manière beaucoup plus détaillée dans le chapitre III du CECR renvoient toujours aux trois métacatégories suivantes :

- Les activités communicatives qui sont liées à des descripteurs de capacités à faire présents dans la réception, l'interaction et la production.

- Les stratégies qui relèvent également de descripteurs de capacité à faire, cependant attachée à une stratégie, non à une activité communicative. Elles sont la charnière entre les compétences de l'apprenant et ce qu'il peut en faire (les activités communicatives). Elles se développent selon les principes suivants : planification de l'action, évaluation des ressources (compétences), compensation des déficiences au cours de l'exécution, contrôle des résultats et ajustement (rétro alimentation).

- Et les compétences communicatives langagières qui se relient à des descripteurs étalonnés par niveau (de A1 à C2) pour les compétences linguistiques, communicatives et sociolinguistiques.

À titre d'exemple d'application et de flexibilité des descripteurs, nous citerons le DELF, examen de certification en langue française. Il a adopté les niveaux communs de référence proposés par le CECRL ainsi que son système d'échelles qu'il a su adapté aux nécessités des candidats : DELF tout public, DELF Prim, DELF Scolaire, DELF Junior, DELF Pro et DALF pour les niveaux C1 et C2. Plus concrètement, nous allons maintenant donner un exemple de cette affirmation en comparant un des descripteurs des niveaux de compétence du CECRL du « Tableau 2-Grille pour l'autoévaluation » (...) «Prendre part à une conversation, niveau B2» (Conseil de l'Europe, 2001: pp. 26-27) avec celui qui lui correspond pour l'évaluation des candidats au DELF niveau B2 lors de la production orale, « 2^{ième} partie, exercice en interaction : débat », à l'aide du document réservé aux correcteurs et sa grille d'évaluation de la production orale, située en page 19 du document

(CIEP. « Diplôme d'étude en langue française DELF B2 » [on-line], p.19 [disponible le 29/08/2016] <[URL:http://www.ciep.fr/delf-tout-public/exemples-des-sujets](http://www.ciep.fr/delf-tout-public/exemples-des-sujets)>).

Comparaison des descripteurs de CECRL avec ceux du DELF (interaction orale)	
Tableau 2-Grille pour l'autoévaluation (Conseil de l'Europe, 2001: pp. 26-27).	Examen du DELF, document réservé aux correcteurs.
« Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions. »	« Peut confirmer et nuancer ses idées et ses opinions, apporter des précisions. Peut réagir aux arguments et déclarations d'autrui pour défendre sa position».

À présent, à l'aide de l'étude résumée dans le tableau ci-dessous, nous allons rechercher les marques d'application du CECRL dans des manuels de FLE en enseignement secondaire en Andalousie qui nous semblent représentatifs.

Les critères de l'approche actionnelle : leurs traces dans les manuels de FLE en éducation secondaires en Andalousie	Tous à bord 4 (2007)	Essentiel 3 (2007)	Ça marche 3 (2008)	Atelier 4 (2010)	@robase 2 (2014)	Parachute 3 (2015)
Mention des niveaux communs de référence du CECRL ou du DELF	X	X	X	X	X	X
La tâche visant la communication langagière						
Tâche authentique (réelle)		X	X	X	X	X
Tâche pédagogique proche d'une tâche authentique	X	X	X	X	X	X
Tâche purement pédagogique	X	X	X	X	X	
Les savoirs développés						
Les savoirs (connaissances déclaratives)	X	X	X	X	X	X
Les habiletés et savoir-faire (stratégies pour réaliser la tâche)	X	X		X	X	X
Les savoir-être		X	X	X		X

Les savoir-apprendre		X	X	X		X
Les principales compétences développées						
Compétences linguistiques (lexical, grammatical)	X	X	X	X	X	X
Compétence phonologique	X	X	X	X	X	X
Compétence sociologique	X	X	X	X	X	X
Compétence pragmatique	X	X	X	X	X	X
Le texte et les activités langagières						
Présence de textes authentiques	X	X	X	X	X	X
Écoute, production orale, lecture et production écrite	X	X	X	X	X	X
Interaction écrite et orale	X	X	X	X	X	X
Médiation (reformulation ou traduction)	X	X	X	X	X	X
Exercices de vocabulaire et grammaire	X	Peu	Peu	X	Peu	
Règle de grammaire puis activité	X					
Activité, puis déduction de la grammaire		X	X	X	X	X

Interprétation du tableau ci-dessus

Pour réaliser l'étude, nous avons choisi des livres parus au moins 6 ans après la publication du CECRL car en Espagne la première loi d'éducation (la LOE) qui a pu éventuellement imposer les critères de ce dernier est entrée en vigueur à partir de 2006, sachant qu'il faut prendre également en compte le délai nécessaire pour les décrets d'application de celle-ci. L'étude s'est basée sur l'approche retenue par le CECRL dans son chapitre 2, l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001: pp. 15-22). Ainsi dans le tableau ci-dessus, nous avons sélectionné des critères d'application propre à cette perspective.

De plus, nous tenons à préciser que nous entendons par compétence sociologique la connaissance d'autres cultures incluant marqueurs des relations sociales, politesse, différences de registre et la sagesse populaire. Nous parlons de présence de textes authentiques car aucun des manuels que nous connaissons n'est construit uniquement avec ce genre de textes. Le « X » signifie que ce critère est utilisé à chaque leçon dans le

livre, l'espace blanc marque son absence complète, « peu » est synonyme d'une présence très réduite.

Nos conclusions sur l'interprétation du tableau ci-dessus sont les suivantes :

Après 2006, tous les manuels font toujours référence au CECRL, garantissant qu'ils répondent à ses recommandations.

Les principales compétences développées sont dans tous les cas les compétences linguistiques (lexicale, grammaticale), la compétence phonologique, la compétence sociologique et la compétence pragmatique. Nous considérons que l'inclusion des compétences sociologiques et pragmatiques constitue la principale nouveauté apportée par le CECRL (voir partie 1 de notre article).

Cependant elles seront développées à l'aide d'autres outils propres au CECRL comme le sont : l'apprentissage des habiletés et des savoir-faire (stratégies pour réaliser la tâche), des savoir-être et des savoir-apprendre.

Les textes et activités langagières se basent maintenant sur des tâches authentiques. Nous rappelons que dans le contexte d'une salle de classe, il n'est pas toujours possible de réaliser uniquement des tâches strictement authentiques, alors les praticiens (auteurs des manuels et/ou enseignants) essaient de s'en rapprocher le plus possible en inventant des activités semblables (tâches pédagogiques similaires à des tâches authentiques). La nouveauté par rapport aux années 70-80, c'est que dans la grande majorité des cas, ces dernières visent alors à développer non seulement les compétences linguistiques et phonologiques, mais aussi les compétences sociologiques et pragmatiques ainsi que des habiletés et des savoir-faire (stratégies pour réaliser la tâche), des savoir-être, des savoir-apprendre et la réflexion sur la langue. En ce qui concerne les textes et les activités langagières, l'accent continuera à être mis sur l'écoute, la production orale, la lecture et la production écrite, l'interaction orale et écrite et la médiation tout comme auparavant (voir partie 1 de notre article).

En conséquence, les activités de production ou de compréhension abonderont la grammaire dans une logique déductive de textes authentiques à l'aide d'une réflexion sur la langue, une grammaire de la communication qui pointe sur l'usage, et les exercices d'application des règles seront beaucoup moins nombreux qu'auparavant au profit des tâches authentiques.

À présent nous allons décrire ces affirmations grâce à quelques exemples concrets extraits d'un des manuels utilisés pour l'étude, « Parachute 3 » :

-Compétence sociologique : « Atelier d'écriture. Savoir remercier » (Parachute 3, 2015 : 61).

-Compétence pragmatique : lecture théâtralisée d'un conte qui les amènera à l'aide de conseils à jouer le conte en groupe (Parachute 3, 2015 : 74).

-Tâche authentique dans laquelle ils doivent répondre à un sondage puis en réaliser un autre dans la classe et finalement en rédiger les résultats (Parachute 3, 2015 : 39).

- Habiletés et des savoir-faire (stratégies pour réaliser la tâche) : Activité « Trucs et astuces... (...) Pour parler en public » (Parachute 3, 2015 : 39).

-Savoir-être page 57 : une activité portant sur l'amitié (Parachute 3, 2015 : 57).

-Savoir apprendre : auto-évaluation avec des exercices types « DELF » (Parachute 3, 2015 : 32) et réflexion sur la langue « J'observe et j'analyse [...] Qu'est-ce que tu utilises pour construire le futur simple ? » (Parachute 3, 2015 : 37).

Conclusion générale

Notre étude de l'application pratique du CECRL se limite à un échantillon de manuels de FLE en éducation secondaire en Andalousie qu'il serait peut-être imprudent de généraliser à l'Europe entière ou même à l'Espagne dans son ensemble: nous proposons ici une ouverture sur une autre étude qui consisterait en analyser davantage de manuels de FLE d'éducation secondaire en Espagne, et éventuellement, étudier leur évolution dans l'avenir pour confirmer nos résultats. Cependant, pour l'instant le constat provisoire serait le suivant : après 2001, nous observons une claire influence du CECRL sur les manuels de FLE en éducation secondaire en Andalousie qui nous place sur le chemin d'une méthodologie communicative revue et corrigée avec l'inclusion de l'apprentissage cognitif (réflexion sur la langue et l'apprentissage, auto-évaluation, construction des savoirs), basée sur une approche actionnelle de l'enseignement apprentissage.

Les praticiens ont inscrit les descripteurs des six niveaux de compétence dans leurs manuels de FLE d'éducation secondaire en Andalousie ainsi que dans l'examen certification de FLE de référence du ministère de l'éducation français (le DELF), ce qui démontre qu'ils les perçoivent comme un outil de calibrage qui permet de travailler avec des normes stables et reconnues dans toute l'Europe, facilitant la communication, la mobilité et les échanges. Finalement, ces niveaux donnent un moyen de suivre le progrès des apprenants au fur et à mesure qu'ils construisent leur compétence à travers les paramètres des schémas descriptifs.

Enfin la définition de l'acte de communication que nous propose Sophie Moirand comme un dispositif dans lequel interviennent : une situation de communication (cadre

physique et mental), des interlocuteurs possédant une identité et reliés par un contrat de communication, un mode d'organisation du discours (qui dépendent de la finalité communicative de l'émetteur), la langue (forme et sens) et le texte (résultat final de l'acte de communication), pourrait être facilement reliée à la description de l'approche actionnelle du CECR (Moirand, 1990).

Bibliographie

- ADIDA, A., MORENO, E., COURTIER, S. (2015). *Parachute 3*. Madrid: Santillana.
- AUSTIN, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- CALLEJA, I., SEGARRA, M. (2007). *Ça marche 3*. Madrid : Pearson Educación.
- CHOMSKY, N. (1959). *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil.
- CIEP. "Diplôme d'étude en langue française DELF B2" [on-line], p.19 [disponible le 29/08/2016] <[URL:http://www.ciep.fr/delf-tout-public/exemples-des-sujets](http://www.ciep.fr/delf-tout-public/exemples-des-sujets)>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). « Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. » [on-line]. Paris : Didier [disponible le 30/08/2016] <[URL : http://www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)>.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Tome 1, Editions Ophrys.
- CUREAU, J. (1968) « La méthode audio-visuelle structuro-globale SaintCloud-Zagreb », *Les Langues Modernes*, n° 4, p. 461-462.
- GALISSON, R. (1990). « Où va la didactique du français langue étrangère ? », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, juillet-septembre, pp. 9-34. Paris : Didier-Érudition.
- GALLON F., HIMBER C., RASTELLO C. (2010). *Atelier 4*, Paris : Hachette langue étrangère, S.M. Français.
- GERMAIN, C. (1991). *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, (Québec, Canada) : Centre éducatif et Culturel inc. 104 p.
- MAINGUENEAU, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- MOIRAND, S. (1982). 4e édition 1992. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MOIRAND, S., (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- MORENO, E., COUTURIER, S. (2007). *Essentiel 3*. Madrid: Santillana.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International, coll. DLE.

- RÉZEAU, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- SAUSSURE, F. De 1995 (1^{re} éd. 1916). *Cours de linguistique général*. Paris : Payot, coll. « Grande bibliothèque Payot ».
- SCHMITT, S. (2011). *@robases 2*. Varese: Clé international, Oxford Educación.
- SKINNER, B. F. (1968) *The technology of teaching*. New York: Appleton Century Crofts.
Trad. française : *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Dessart.
- SPANO, C., MARÉVA, B., BERTINI, J. (2007). *Tous à bord 4*. Barcelone : Vicens Vives.
- SUSO LÓPEZ, J. (2006). *De un « Niveau-Seuil » au « Cadre européen commun de référence pour les langues »*. Grenade-Barcelone: Université de Grenade.

LE FRANÇAIS EN RÉPUBLIQUE D'IRLANDE

Ébauche d'état des lieux

VALERIE DAVID-McGONNELL

Alliance Française de Cork

valeriemcgonnell@yahoo.com

Résumé : En République d'Irlande, le français est en première position des langues étrangères étudiées, mais il est actuellement en recul, tandis que l'espagnol gagne en popularité dans les lycées irlandais. La langue française occupe pourtant de nos jours une place significative au sein du tissu social irlandais et c'est l'une des langues officielles des partenaires économiques non anglophones les plus importants de l'Irlande. La diminution actuelle de l'intérêt pour le français en Irlande peut s'expliquer par différents facteurs tels que le caractère facultatif de l'apprentissage des langues étrangères à l'école, les résultats relativement médiocres des candidats à l'épreuve de français du Leaving Certificate et le fait que l'Espagne soit une destination privilégiée des Irlandais. La défense du français en Irlande repose donc sur les organisations locales qui doivent notamment assurer son enseignement aux enfants et encourager les adultes à visiter des pays francophones.

Mots-clés : Politique linguistique, Irlande, français langue étrangère, enseignement, Leaving Certificate.

Abstract: French is the most studied foreign language in the Republic of Ireland but its importance is currently declining, whereas Spanish is becoming more and more popular in Irish secondary schools. Yet, the French language still holds a significant position within Irish society and it is one of the official languages of the most important non-English-speaking economic partners of Ireland. The current decrease in the interest for French in Ireland can be accounted for by various factors such as the non-compulsory nature of foreign languages in schools, the relatively mediocre results of the candidates to the Leaving Certificate French examination, and the popularity of Spain as a destination for Irish people. The defense of the French language in Ireland rests therefore with the local organizations which must make sure that it is available at primary level and encourage adults to visit countries where French is spoken.

Keywords: Language policy, Ireland, French as a foreign language, teaching, Leaving certificate.

Tout comme au Portugal et dans d'autres régions du monde, le nombre de candidats à l'apprentissage du français langue étrangère connaît actuellement une diminution en République d'Irlande, en particulier en contexte scolaire, chez les apprenants adolescents. Nous tenterons dans cet article de dégager les éléments propres à ce contexte qui nous paraissent contribuer à cette tendance relativement récente.

Nous examinerons tout d'abord brièvement la politique linguistique de l'Irlande et soulignerons la place importante de la langue française dans ce pays¹, avant de nous pencher sur les facteurs participant actuellement au recul de celle-ci et les défis qui doivent désormais être relevés pour défendre la cause du français en Éire.

1. Une politique linguistique favorisant la langue irlandaise

1. 1. La République d'Irlande, un État officiellement bilingue

La plupart des Irlandais ont un bilinguisme asymétrique dans lequel l'acquisition du gaélique irlandais est, selon la catégorisation de Lüdi, « successive (après le seuil de 3 ans) », « précoce (avant l'adolescence) » et « guidé[e] (en milieu scolaire) » (2004 : 127). D'après le recensement irlandais quinquennal d'avril 2011, seuls 1, 8 % des personnes résidant en Irlande ont déclaré parler le gaélique quotidiennement en dehors de l'école (Central Statistics Office, 2012b : 40).

D'après l'article 8 de la Constitution irlandaise (1937), le gaélique est cependant la première langue officielle de l'État irlandais et l'article 25 décrète que les textes de loi doivent être rédigés dans les deux langues du pays (*ibid.* : 80), c'est-à-dire en gaélique et en anglais. La place de la langue irlandaise inscrite dans la constitution découlait à l'origine de l'idée que l'indépendance politique et culturelle de l'Irlande face à la domination britannique reposait aussi sur une autonomie linguistique. Plus récemment, la loi Official Languages Act (Oireachtas, 2003) a été créée afin d'encourager l'utilisation du gaélique à l'échelle nationale par les institutions publiques. Au niveau européen, le gouvernement irlandais a obtenu, le 1^{er} janvier 2007, que le gaélique irlandais devienne langue officielle de travail de l'Union européenne (Department of the Taoiseach², 2013), dont l'Éire fait partie depuis 1973. En

¹ Les sections 1 et 2 reprennent des points que nous avons exposés dans la présentation contextuelle de notre article relatif aux motivations des apprenants adultes de français langue étrangère en Irlande dans la revue *Le langage et l'homme* (David-McGonnell, 2016).

² Premier ministre en République d'Irlande.

République d'Irlande, les régions reconnues comme faisant partie du « Gaeltacht³ » reçoivent des subventions afin de préserver ces communautés linguistiques au sein desquelles le nombre de celtophones est plus élevé que dans le reste du pays. Des médias nationaux en langue gaélique tels que Raidió na Gaeltachta (radio créée en 1999) et TG4 (chaîne de télévision lancée en 1996) sont également financés par l'État (Shaw, Picard & Abbink Spaink, 2010).

En 1998, l'Education Act a renforcé de façon officielle le rôle des acteurs de l'éducation nationale irlandaise comme devant assurer le bilinguisme de la société en développant l'utilisation de la langue gaélique à l'école et dans les communautés locales (Oireachtas, 1998 : art. 6). À l'exception des élèves ayant fréquenté une école primaire en dehors de la République d'Irlande pendant trois ans minimum ou présentant des difficultés d'apprentissage, étudier le gaélique est donc obligatoire aux cycles primaire et secondaire (Living in Ireland, s. d.). Par ailleurs, les candidats à l'examen du Leaving Certificate, diplôme de fin d'études secondaires, ont la possibilité de répondre en gaélique aux questions des matières autres que l'anglais et ce choix est récompensé par un bonus⁴ allant de 3 à 10 %, appliqué si un résultat inférieur à 75 % a été obtenu (State Examinations Commission, 2014a). Cette pratique introduite dans les années 20 vise à renforcer la position du gaélique dans le système éducatif irlandais (Mac Aogáin, Millar & Kellaghan, 2010 : 25).

1. 2. Les langues étrangères, des matières facultatives secondaires

L'Education Act, qui stipule que les objectifs de l'école consistent à promouvoir le développement moral et spirituel des élèves, l'égalité des chances, l'éducation sociale et sanitaire, la langue et les traditions gaéliques et à identifier et subvenir aux besoins éducatifs de tous les élèves (Oireachtas, 1998 : art. 9), ne fait aucune référence à l'enseignement des langues étrangères : celles-ci, en position de langue 3 puisque la République d'Irlande a deux langues officielles, ne sont en effet pas obligatoires dans le système éducatif irlandais qui ne suit pas les recommandations du Conseil européen de Barcelone de mars 2002 selon lesquelles au moins deux langues étrangères devraient être enseignées très tôt (Conseil de l'Union européenne, 2002 : 21, point 44).

Une langue étrangère est toutefois requise pour pouvoir effectuer des études supérieures dans certaines filières des universités faisant partie de la fédération

³ Le Gaeltacht est constitué d'une partie des comtés de Donegal, Mayo, Galway et Kerry ainsi que de certains lieux précis situés dans les comtés de Cork, Meath et Waterford.

⁴ Excepté pour l'épreuve de gaélique qui est nécessairement dans cette langue.

National University of Ireland⁵, ce qui a pour conséquence de stimuler les effectifs d'élèves choisissant une langue étrangère à l'école secondaire. Cependant, cette condition universitaire tend peu à peu à disparaître et a par exemple été levée en septembre 2015 pour les étudiants désirant s'inscrire en sciences sociales à University College Dublin (National University of Ireland, 2014). S'il est encore requis d'avoir passé une épreuve de langue étrangère au Leaving Certificate pour étudier, par exemple, les lettres, le commerce, le droit et la médecine, ceci n'est pas nécessaire pour faire des études d'informatique, d'ingénierie, d'infirmier, de science ou de sciences agricoles.

Un programme national d'enseignement des langues à l'école primaire, le *Modern Languages in Primary Schools Initiative (MLPSI)*, avait été créé en 1998 et proposait des cours de quatre langues étrangères, l'italien, l'espagnol, l'allemand et le français (National Council for Curriculum and Assessment, 1999 : 8), dans 15 % des écoles primaires (Royal Irish Academy committee for modern language, literary and cultural studies, 2011 : 3). Cette initiative a regrettamment été abolie en décembre 2011, victime de la crise économique qui avait débuté en 2008 et des coupes budgétaires qui l'ont accompagnée. L'enseignement d'une langue étrangère à l'école en Irlande ne peut donc actuellement commencer qu'à l'entrée dans le cycle secondaire.

2. Le français, langue étrangère et maternelle en Irlande

2. 1. Une population francophone bien présente

D'après le recensement irlandais susmentionné, sur une population totale de 4 588 252 de personnes (Central Statistics Office, 2012b : 9), plus d'un demi-million d'habitants en République d'Irlande parlent une langue étrangère à la maison, le polonais étant la plus courante, suivi du français, du lituanien et de l'allemand (*ibid.*: 35). Le français est la langue ou l'une des langues du foyer de 56 430 personnes en Irlande, dont 73 % sont des ressortissants irlandais, 14 % ont la nationalité française et 8 % viennent d'Afrique (*ibid.*). La langue française est donc susceptible de jouer un rôle important dans la société irlandaise actuelle.

⁵ University College Cork (UCC), University College Dublin (UCD), University College Galway (UCG) et St Patrick's College à Maynooth.

2. 2. Importance des partenaires économiques francophones

En ce qui concerne les exportations de l'Irlande vers les pays non anglophones, le français est la langue officielle ou co-officielle de trois pays parmi les quatre plus significatifs d'un point de vue financier : la Belgique, puis (après l'Allemagne), la Suisse et la France (Central Statistics Office, 2015 : 24-29). La diminution d'année en année du nombre d'apprenants choisissant le français au Leaving Certificate ne semble ainsi pas avoir de rapport avec le marché de l'emploi actuel ; l'Irish Business and Employers Confederation a d'ailleurs souligné en 2014 que de nombreux postes nécessitant la maîtrise d'une langue étrangère n'étaient pas pourvus (IBEC, 2014), alors que le taux de chômage de cette année-là dépassait en août 2014 les 11 % (Central Statistics Office, 2014b).

2. 3. Rayonnement de la langue française et des cultures francophones en Irlande

Plusieurs Alliances françaises sont chargées de la promotion du français et des cultures francophones en Irlande : celle de Dublin occupe la troisième position d'Europe en termes d'effectifs d'apprenants du français (TV5 Monde, 2010 : para. 1) et organise notamment des festivals annuels de littérature franco-irlandaise, de musique (*Let's French!*) et de photographie ; d'autres Alliances françaises sont également implantées à Limerick, Kilkenny, Waterford et Wexford. Par ailleurs, l'association autonome Alliance Française de Cork organise un festival annuel de cinéma en français (le *Cork French Film Festival*) en plus de l'enseignement du FLE. Les départements de français des universités et des instituts technologiques irlandais proposent des modules de langue française, de littérature, de linguistique, de civilisation, d'histoire des idées et de traduction. Il existe de surcroît un Lycée Français d'Irlande à Dublin et l'on trouve aussi des écoles privées spécialisées dans les cours de français langue étrangère pour adultes, adolescents et / ou enfants, ainsi que des organismes d'échanges linguistiques entre l'Irlande et la France, des comités de jumelage et des associations FLAM (français langue étrangère) pour les jeunes enfants francophones.

2. 4. Un enseignement du français toujours majoritaire mais menacé dans les écoles irlandaises

En 2000, le gouvernement irlandais a mis en place le programme *Post-Primary Language Initiative* pour tenter de proposer des langues étrangères plus variées

(l'espagnol, l'italien, le japonais et le russe), bien que toujours facultatives, dans les établissements de cycle secondaire (Council of Europe & Department of Education and Science, 2005 : 20).

Malgré cette tentative de diversification des langues vivantes dans les écoles secondaires, le français demeure la langue étrangère la plus apprise en Irlande, devant l'allemand, l'espagnol et l'italien (Royal Irish Academy committee for modern language, literary and cultural studies, 2011 : 4). Les raisons de ce statut privilégié sont historiques et en partie liées à la présence importante au XIX^{ème} siècle de pensionnats dirigés par des religieuses françaises qui incluaient l'étude du français dans leur programme scolaire (O'Connor, 1986 : 88). De plus, comme le résumait Maher & Maignant, la France et l'Irlande ont longtemps partagé des idéaux républicains ainsi qu'une tradition catholique :

it is not altogether surprising that Irish priests, businessmen and diplomats throughout the centuries should have found many shared values and beliefs among the French, the most notable being a commitment to Republican ideals and a historical link to Catholicism (2012 : 4).

Au niveau politique, l'accord culturel entre la France et l'Irlande signé à Paris le 4 novembre 1967 stipulait que

le gouvernement d'Irlande encourage l'enseignement de la langue française dans les cours qui sont donnés dans les établissements scolaires et les écoles normales. Il favorise également le développement de l'enseignement de cette langue dans les universités et les institutions privées ainsi que par tous les moyens extra-scolaires, notamment par des émissions radiophoniques et télévisées (République française, 1968 : 2013-2014).

On constate toutefois une baisse importante du nombre de candidats choisissant le français dans le cadre du diplôme du Leaving Certificate. En 2003, 54, 6 % des lycéens passaient les épreuves de français, 14, 6 % celles d'allemand et 2, 6 % celles d'espagnol (State Examinations Commission, 2003 ; 2005). Si l'on compare ces chiffres à ceux de 2014, on remarque une forte diminution de l'intérêt pour notre langue à l'école, tandis que l'espagnol est choisi par un nombre croissant de candidats depuis une dizaine d'années : les données relatives au Leaving Certificate de juin 2014 indiquent que 26 496 élèves ont choisi le français (State Examinations Commission, 2014b) sur 54 025 candidats (State Examinations Commission, 2014a), soit environ 49 %, tandis que 12, 7 % ont sélectionné l'allemand et 9, 9 % l'espagnol (State Examinations Commission, 2014b).

3. Facteurs participant au recul du français en Irlande

Mis à part la politique linguistique de l'Irlande qui nous paraît négliger l'enseignement des langues étrangères, il nous semble que d'autres facteurs jouent également dans le déclin actuel de l'apprentissage de la langue française en République d'Irlande. Nous laisserons ici de côté les considérations d'ordre psychologique, telles que la représentation des locuteurs francophones par les apprenants allophones, pour nous pencher sur des causes plus concrètes, à savoir le système d'entrée à l'université, la performance en français des candidats au Leaving Certificate et l'importance de l'Espagne dans les déplacements touristiques des Irlandais.

3. 1. Une langue peu « rentable » à l'examen du Leaving Certificate

3. 1. 1. La course aux points

L'Éire se trouve de nos jours en troisième position des pays de l'Union européenne pour sa proportion d'étudiants continuant leurs études après l'école secondaire (Central Statistics Office, 2012a : 50). En 2011, 46, 3 % des habitants âgés de 25 à 34 ans en Irlande avaient fréquenté un établissement d'enseignement supérieur, ce qui représente une augmentation de 28 % entre 2002 et 2011 (*ibid.* : 47).

L'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur irlandais se fait selon un système de points ; c'est en effet le nombre de points reçu au Leaving Certificate et non la seule obtention de ce diplôme qui permet d'obtenir l'une des places limitées dans l'enseignement supérieur. À titre d'exemple, en août 2014, sur un total potentiel de 600 points, il en fallait 345 pour étudier les lettres à l'Université de Cork (UCC), 430 pour l'informatique, 435 pour le commerce, 470 pour l'ingénierie, 480 pour le droit et 575 pour la dentisterie (Central Applications Office, 2014b). Cependant, seuls 34, 6 % des candidats ont décroché plus de 400 points cette année-là, dont 1 % a obtenu 580 points ou plus (Central Applications Office, 2014a).

Ce système de sélection peut donc avoir des implications sur le choix des matières étudiées par les candidats, car ceux-ci seront plus susceptibles de garder celles qui leur paraissent plus faciles et qui leur permettront d'obtenir plus de points.

3. 1. 2. Des résultats relativement médiocres en français

Les épreuves de français du Leaving Certificate⁶ sont réparties sur deux sessions complémentaires : une épreuve orale en avril suivie d'une épreuve écrite et d'un examen de compréhension auditive en juin. Comme pour la plupart des autres matières, deux niveaux de difficulté sont proposés : un niveau supérieur, qui concerne la majorité des candidats, et un niveau ordinaire. Chaque partie de l'examen évalue une habileté langagière différente et représente un certain pourcentage de la note globale finale de l'épreuve de français sur 100 : 25 % pour l'expression orale, 20 % pour la compréhension orale, 30 % pour la compréhension écrite et 25 % pour l'expression écrite au niveau supérieur (Department of Education & Skills, s. d. : 25). L'examen de français du Leaving Certificate est antérieur à la création du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2005) mais pourrait être considéré comme relevant d'un niveau B1+.

La notation irlandaise⁷ suit un système de lettres allant de A1 (la note supérieure) à F, comme on peut le voir dans le document reproduit ci-après. Pour réussir l'examen, il est nécessaire d'obtenir 40 % ou plus, ce qui correspond à un D3 minimum, mais il faut garder à l'esprit que l'enjeu pour les candidats consiste à récolter un maximum de points et dépasse donc le fait d'avoir la moyenne.

Percentage Range	Grade
90 or over	A1
85 but less than 90	A2
80 but less than 85	B1
75 but less than 80	B2
70 but less than 75	B3
65 but less than 70	C1
60 but less than 65	C2
55 but less than 60	C3
50 but less than 55	D1
45 but less than 50	D2
40 but less than 45	D3
25 but less than 40	E
10 but less than 25	F
Less than 10	No Grade

(State Examinations Commission, 2012).

⁶ Nous décrivons ici les épreuves de français des filières Leaving Certificate Established (parcours général) et Leaving Certificate Vocational Programme (parcours professionnel), qui sont identiques.

⁷ Un nouveau système de notation entrera en vigueur à l'été 2017.

En 2014, la majorité des candidats (34, 9 %) ont obtenu un C (C1, C2 ou C3) en français au niveau supérieur, tandis que seuls 12 % ont décroché la note A (A1 ou A2), comparés à 14, 7 % en allemand et 16, 3 % en espagnol. Dans cette dernière matière, la majorité des candidats (32, 7 %) ont reçu une note supérieure, à savoir un B (B1, B2 ou B3) (State Examinations Commission, 2014b ; 2014c).

L'idée que le français soit une matière plus « difficile » que l'espagnol à cet examen a de surcroît été diffusée par certains journalistes irlandais⁸, ce qui peut amener les élèves à opter pour la langue de Cervantes plutôt que pour celle de Molière afin d'obtenir une meilleure note à l'examen et donc un plus grand nombre de points pour leur inscription dans l'enseignement supérieur.

3. 2. L'Espagne, deuxième destination préférée des Irlandais

Si l'on observe les chiffres relatifs aux déplacements internationaux des Irlandais de 2010 à 2013, on s'aperçoit que l'Espagne est la destination non anglophone privilégiée des Irlandais, loin devant la France et l'Allemagne (Central Statistics Office, 2014a). Il apparaît donc que la montée de l'intérêt pour la langue espagnole soit liée au tourisme de la population irlandaise plutôt qu'aux besoins découlant des activités économiques du pays.

On notera par ailleurs que si le nombre de touristes allemands et espagnols visitant l'Irlande s'est accru respectivement de 18, 4 % et de 22, 3 % entre 2011 et 2014, le tourisme français, après avoir connu une augmentation de 17, 4 % entre 2011 et 2013, a diminué de 4, 5 % entre 2013 et 2014 (Fáilte Ireland, 2015) ; le tourisme allemand a ainsi dépassé les effectifs français qui devancent encore le nombre de touristes espagnols. Si ces tendances récentes se maintenaient, elles pourraient encourager les travailleurs du secteur du tourisme en Irlande et les étudiants se destinant à ces métiers à choisir l'allemand ou l'espagnol plutôt que le français dans ce système éducatif où l'apprentissage de deux langues étrangères en plus du gaélique est chose rare au cycle secondaire.

Conclusion

En résumé, le français, langue 3 historiquement privilégiée en Irlande mais dont l'enseignement est facultatif, doit de nos jours faire face à un engouement croissant pour l'espagnol qui est souvent jugé plus facile par les adolescents irlandais, plus

⁸ Voir par exemple Faller (2013).

susceptible de contribuer à l'obtention des points nécessaires à leur inscription dans un établissement d'enseignement supérieur et plus utile dans le cadre de déplacements en Espagne.

Comment relancer l'intérêt pour la langue française en Irlande ? Nous envisageons deux perspectives principales afin de tenter d'éviter que le français ne devienne une langue étrangère minoritaire en Irlande : tout d'abord, nous pensons qu'il est important pour les établissements faisant la promotion du français dans ce pays d'accorder une attention particulière au développement de l'enseignement du FLE dans les écoles primaires du pays, après les cours. En effet, un enfant possédant déjà des notions de français avant son entrée en cycle secondaire sera plus susceptible de choisir cette langue à l'examen du Leaving Certificate et pourra aussi influencer ses parents dans le choix de leurs voyages et activités linguistiques de loisir. En outre, nous croyons qu'il serait utile pour les Alliances françaises implantées en Irlande de développer des cours aboutissant concrètement à des voyages de classe pour adultes en pays francophones, de façon à promouvoir ces destinations auprès des Irlandais et de rester compétitifs face à la popularité grandissante de l'Espagne et de l'espagnol.

Bibliographie

CENTRAL APPLICATIONS OFFICE (2014a). « LCE points statistics for 2014 » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL: http://www2.cao.ie/app_scoring/points_stats/lc14pts.pdf>.

CENTRAL APPLICATIONS OFFICE (2014b). « Points required for entry to 2014 level 8 courses » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL: <http://www2.cao.ie/points/l8.php#tr8>>.

CENTRAL STATISTICS OFFICE (2012a). « Measuring Ireland's Progress 2011 » [on-line]. Dublin : Stationery Office [disponible le 15/05/2015]

<URL:<http://www.cso.ie/en/media/csoie/releasespublications/documents/otherreleases/2011/measuringirelandsprogress2011.pdf>>.

CENTRAL STATISTICS OFFICE (2012b). « This is Ireland. Highlights from census 2011, Part 1 ». Dublin : Stationary Office [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL:<http://www.cso.ie/en/media/csoie/census/documents/census2011pdr/Census%202011%20Highlights%20Part%201%20web%2072dpi.pdf>>.

CENTRAL STATISTICS OFFICE (2014a). « Household travel survey. Table 9c. European Union outbound travel by Irish residents – Number of trips & number of nights by

country / region visited, 2010 – 2013 » [on-line]. (actualisé le 28/04/2014) [disponible le 15/05/2015]

<URL:<http://www.cso.ie/en/releasesandpublications/er/hts/householdtravelsurveyquarter42013/>>.

CENTRAL STATISTICS OFFICE (2014b). « Live register, August 2014 » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL: <http://www.cso.ie/en/releasesandpublications/er/lr/liveregisteraugust2014/>>.

CENTRAL STATISTICS OFFICE (2015). « Trade Statistics, September 2015 » [on-line]. (actualisé le 20/12/2015) [disponible le 15/10/2015]

<URL:http://www.cso.ie/en/media/csoie/releasespublications/documents/externaltrade/2015/trade_sep2015.pdf>.

CONSEIL DE L'EUROPE (2005). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE (2002). « Conclusions de la présidence, Conseil européen de Barcelone, 15 et 16 mars 2002 » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL: <http://www.leforum.de/fr/conclubarcelonefr.pdf>>.

CONSTITUTION OF IRELAND / BUNREACTH NA HÉIREANN (1937). [on-line]. (actualisé en 2012) Dublin : Stationery Office [disponible le 15/05/2015]

<URL: https://www.constitution.ie/Documents/Bhunreacht_na_hEireann_web.pdf>.

COUNCIL OF EUROPE & DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (2005). « Language education policy profile : Ireland » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL:<http://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Council-of-Europe-Language-Education-Policy-Profile.pdf>>.

DAVID-McGONNELL, Valérie (2016). « Motivations et représentations des apprenants adultes de français langue étrangère en contexte irlandais », *Le langage et l'homme*, vol. 51/n°1, pp. 93-104.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS. (s. d.). « Leaving Certificate French syllabus » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL: http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Senior-Cycle-/Syllabuses-and-Guidelines/lc_french_sy.pdf, consulté le 2 juin 2014>.

DEPARTMENT OF THE TAOISEACH (2013). « Working in Irish for Europe » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL:http://www.taoiseach.gov.ie/eng/Work_Of_The_Department/European_Affairs/EUjobs/Working%20in%20Irish%20for%20Europe.html>.

- FÁILTE IRELAND (2015). « Overseas visitors to Ireland January-December 2011-2014 (000) » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]
<URL:http://www.failteireland.ie/FailteIreland/media/WebsiteStructure/Documents/3_Research_Insights/3_General_SurveysReports/Overseas-visitors-to-Ireland-January-December-2011-2014.pdf?ext=.pdf>.
- FALLER, Gráinne (2013). « What are the easiest Leaving Cert subjects? » [on-line], *The Irish Times* [disponible le 15/05/2015]
<URL: <http://www.irishtimes.com/news/education/what-are-the-easiest-leaving-cert-subjects-1.1251684>>.
- IRISH BUSINESS AND EMPLOYERS CONFEDERATION (IBEC). (2014). « Welcome rise in numbers taking higher maths » [on-line]. (actualisé le 13/08/2014) [disponible le 15/05/2015]
<URL:<http://www.ibec.ie/IBEC/Press/PressPublicationsdoelib3.nsf/vPages/Newsroom~welcome-rise-in-numbers-taking-higher-maths-13-08-2014>>.
- LIVING IN IRELAND (s. d.). « Education » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]
<URL: <http://www.livinginireland.ie/en/education/>>.
- LÜDI, Georges (2004). « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue » [Cairn.info] [on-line], *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 9/n 2, pp. 125-135 [disponible le 15/05/2015]
<URL: <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2004-2-page-125.htm>>.
- MAC AOGÁIN, Eoghan, MILLAR, David & KELLAGHAN, Thomas (2010). « The Bonus for Irish in the Leaving Certificate Examination », *The Irish Journal of Education*, vol. 38.
- MAHER, Eamon & MAIGNANT, Catherine (Eds.) (2012). *Franco-Irish connections in space and time. Peregrinations and ruminations*. Bern : Peter Lang.
- NATIONAL COUNCIL FOR CURRICULUM AND ASSESSMENT (NCCA) (1999). « Pilot project on modern languages in the primary school. Draft curriculum guidelines » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]
<URL: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/ECPE/CurricGlinesfinal.pdf>>.
- NATIONAL UNIVERSITY OF IRELAND (2014). « Entry Requirements FAQ's. Q5 : What subjects do you need ? » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]
<URL: <http://www.nui.ie/college/entry-requirements-faqs.asp>>.
- O'CONNOR, Anne V. (1986). « Influences Affecting Girls' Secondary Education in Ireland, 1860-1910 », *Archivium Hibernicum*, vol. 41.
- OIREACHTAS (1998). « Education Act, Number 51 of 1998 » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL: <http://www.irishstatutebook.ie/1998/en/act/pub/0051/print.html#partii>>.

OIREACTHAS (2003). « Official Languages Act, Number 32 of 2003 » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL: <http://www.irishstatutebook.ie/2003/en/act/pub/0032/index.html>>.

REPUBLIQUE FRANÇAISE (1968). « Décret n° 68-176 du 15 février 1968 portant publication de l'accord culturel entre la France et l'Irlande du 4 novembre 1967, art. 1^{er}.

Journal Officiel de la République française » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL:http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19680224&numTexte=&pageDebut=02013&pageFin=#>.

ROYAL IRISH ACADEMY (RIA) COMMITTEE FOR MODERN LANGUAGE, LITERARY AND CULTURAL STUDIES (2011). « National languages strategy » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL: <http://www.ria.ie/RIA/files/5c/5cb54189-c744-4c7a-9d84-323571e2d52c.pdf>>.

SHAW, Helen, PICARD, Robert & ABBINK SPAINK, Hessel (2010). « Irish broadcasting landscape : economic and environmental review for the Broadcasting Authority of Ireland (BAI) » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL:http://www.bai.ie/wordpress/wpcontent/uploads/20110323_StratEconAnlysRpt_vFINAL_AC.pdf>.

STATE EXAMINATIONS COMMISSION (2003). « Number of leaving Certificate candidates » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL:https://www.examinations.ie/statistics/statistics_2003/Total_Number_of_Candidates.pdf>.

STATE EXAMINATIONS COMMISSION (2005). « Percentage breakdown of candidates by grade awarded in each subject, 2003-2005 » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL:https://www.examinations.ie/statistics/statistics_2005/LC_Breakdown_Candidates_by_grade_Higher_Ordinary_and_Foundation_Level.pdf>.

STATE EXAMINATIONS COMMISSION (2012). « Description of Certificate Examinations » [on-line]. (actualisé le 31/10/2012) [disponible le 15/05/2015]

<URL: <https://www.examinations.ie/index.php?l=en&mc=ca&sc=sb>>.

STATE EXAMINATIONS COMMISSION. (2014a). « Bonus Marks for Irish » [on-line]. (actualisé le 29/05/2014) [disponible le 15/05/2015]

<URL: <http://www.examinations.ie/index.php?l=en&mc=ca&sc=im>>.

STATE EXAMINATIONS COMMISSION (2014b). « Leaving Certificate 2014 Sits by County and Gender » [on-line]. (actualisé le 12/09/2014) [disponible le 15/05/2015]

<URL:https://www.examinations.ie/statistics/statistics_2014/LC_Sits_by_County_and_Gender_2014.pdf>.

STATE EXAMINATIONS COMMISSION (2014c). « Percentage breakdown of candidates by grade awarded in each subject (provisional results) » [on-line]. (actualisé le 12/09/2014) [disponible le 15/05/2015]

<URL: <https://www.examinations.ie/index.php?l=en&mc=st&sc=r14>>.

TV5 MONDE (2010). « L'Alliance française de Dublin fête ses 50 ans à bord du Belem ! » [on-line]. [disponible le 15/05/2015]

<URL:<http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/footer-niveau-2/tv5monde/Partenariats/p-11170-L-Alliance-francaise-de-Dublin-fete-ses-50-ans-a-bord-du-Belem-.htm>>.

ASSISES D'UN PROGRAMME MULTIMODAL (ET) ACTIONNEL DE FORMATION D'ENSEIGNANTS DE FLE

CLARA FERRÃO TAVARES

GERFLINT, *Synergies Portugal*

ferrao.clara@gmail.com

Résumé : Dans la communication qui a donné origine à cet article, j'ai cherché à donner une réponse à la demande qui m'a été faite par l'APEF de réfléchir à un programme de formation de FLE. J'ai donc explicité le titre du programme proposé et j'ai développé les dix principes qui devraient guider ce programme.

Mots-clés : Didactique des langues-cultures, multimodalité, démarche actionnelle, délocalisation, vidéoformation.

Abstract: This article is based on a paper and an attempt was made to reply to the request made by the APEF to reflect on a training programme for French as a Second Language. I therefore, state clearly the title of the proposed programme and also the ten principles that ought to serve as guidelines.

Keywords: Teaching Language and Culture, multimodality, action-oriented approach, relocation, Video Training.

Dans cet article, qui reprend une communication orale, j'adopterai un format narratif et dialogal proche de celui de la situation initiale d'énonciation, étant donné le caractère programmatique de ce texte. Je commence donc par un témoignage personnel qui me permettra, tout d'abord d'une façon naïve, d'exemplifier les termes clés de cet article et ensuite d'expliciter les assises du programme de formation que je propose à l'APEF, un programme *multimodal* et *actionnel*.

Je ne suis pas née francophone, la langue-culture française n'est pas ma langue-culture d'héritage ou d'origine, pour employer des désignations à la mode, elle est vraiment une langue-culture qui m'était tout à fait étrangère. C'est peut-être l'une des premières raisons pour lesquelles je l'ai apprise. Je ne l'ai pas apprise précocement. Ceci explique certainement des erreurs phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques ! Mais j'ai appris le français, quand même ! Parce qu'il y a eu l'empathie avec la langue et les Français. J'ai connu mon amie Nicole à 10 ans, sur la plage à Figueira da Foz, une première raison d'apprendre le français : l'envie de connaître et de faire des amis. J'ai appris le français à l'école mais je l'ai aussi appris dans une « école parallèle », comme on allait la désigner plus tard. Avec les chansons de Françoise Hardy et de Jacques Dutronc, par exemple. J'ai décliné « J'aime la vie » comme « J'aime le français ». Avec les revues *Salut les copains* et *Mademoiselle âge tendre*, j'aimais les histoires des gens, des acteurs et des auteurs. J'ai appris en chantant, en mémorisant des chansons... et des verbes en même temps... J'ai fait un grand effort pour apprendre, mais l'étranger, l'exotique en quelque sorte, m'a toujours attiré et la France de la Liberté était déjà un motif d'intérêt même pour une petite fille née sous Salazar. J'ai partagé avec des correspondants qui sont même devenus des petits amis à distance ! Je suis sortie de la salle de classe avant qu'on ne parle de la mobilité. J'ai fait des voyages, d'abord à partir de la classe, des textes littéraires, des affiches des régions de France, des écrivains, des peintres, du rêve... À 19 ans, j'ai entrepris mon premier voyage réel, malgré l'envie de la Police politique du régime de me retenir au pays, après les événements de mai 68 ! J'ai appris à penser en français ! J'ai appris le portugais à travers le français. Et l'anglais... Et les autres matières ! Bien évidemment je suis partie en France, pendant trois ans pour faire mon doctorat, pour me promener dans des musées et des expositions, dans les rues, dans les cours de mime contemporain ou pour travailler sans m'en rendre compte dans des cours de suggestopédie ou, « plus sérieusement », dans les salles de Paris 3. Je ne le savais pas, mais... j'ai appris à travers une démarche *actionnelle* et *multimodale* !

Après cet exemple personnel, pour commencer à caractériser une démarche actionnelle et multimodale, je propose la conceptualisation de ma démarche. Je

propose 10 réflexions qui, de mon point de vue, peuvent être à la base d'un programme de formation des enseignants.

Une première réflexion

Un programme de formation continue des enseignants de français, dans ma conception, est un programme en Didactique des Langues-Cultures.

Ce programme parcourt le chemin de cette discipline et interroge, au besoin, les autres disciplines comme la linguistique, la littérature, la psychologie, les sciences de l'éducation et de la communication qui ont fait l'objet d'étude dans la formation initiale. Je me situe dans la ligne des écrits de Robert Galisson, pour qui la didactologie des langues-cultures est la « discipline d'intervention (...) ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures » (Galisson, 1999 : 118). Plus précisément, la didactologie des langues-cultures

est une discipline (...) [• d'] observation, parce [qu'elle] est tenue de baliser, maîtriser son objet d'étude et que celui-ci est largement observable (...); [• de] conceptualisation/théorisation, parce que l'observation et l'intervention ont besoin d'outils abstraits pour analyser, décrire, comprendre l'objet d'étude et agir sur lui (...); [• d'] intervention, parce [qu'elle observe], elle théorise non pour produire des connaissances à verser au trésor commun de la pensée humaine, mais, plus modestement, les connaissances nécessaires à la mise en œuvre des moyens pour intervenir sur un objet d'étude qu'il convient d'aider à suivre (ou précéder ?) l'évolution du monde (...).

Robert Galisson ajoute même que la spécificité de la didactologie des langues-cultures «est de réfléchir pour agir, sa visée est pragmatique. Partant du terrain (l'observation), elle s'en écarte par l'abstraction (la conceptualisation/ théorisation), pour mieux y revenir (l'intervention)» (Galisson, 1994 : 128).

Déclinant ces définitions de la didactique des langues-cultures en termes de programme de formation, je peux dire que ce programme doit avoir une fonction de réflexion pour l'action. Partant du terrain (l'observation), il s'en écarte par l'abstraction *pour* intervenir dans le sens d'une contribution à l'éducation *aux* et *par* les langues-cultures. L'observation, la conceptualisation et l'intervention... des passages obligatoires d'un programme de formation des enseignants.

Deuxième réflexion : le PEPELF constitue un référentiel pour la formation

Le Conseil de l'Europe propose, depuis 2008, le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* – PEPELF – (Newby *et al.*, 2008). Même si ce document a pour groupe cible les (futurs) enseignants de langues-cultures vivantes en formation initiale, il peut s'adapter à la formation continue. Il a pour l'un de ses objectifs premiers d'encourager ses utilisateurs à réfléchir aux compétences qu'un enseignant se doit d'acquérir et au savoir qui les sous-tend. N'étant pas une adepte de la définition d'objectifs mesurables, de buts, de descripteurs rigides, je reconnais l'intérêt de ce document en termes de cadre de référence.

Je me permets de choisir quelques descripteurs des compétences professionnelles du PEPELF qui constituent pour l'essentiel, les objectifs d'un programme de formation d'enseignants :

Je suis capable de jouer des rôles différents selon les besoins des apprenants et les nécessités de la tâche (personne-ressource, médiateur, surveillant, etc.).

Je sais utiliser et évaluer de manière critique les programmes et plates-formes d'apprentissage recourant aux TIC.

Je sais trouver et choisir, en recourant à différentes sources telles que la littérature, les médias et l'Internet, des textes répondant aux besoins de mes apprenants.

Je sais guider les apprenants pour produire du matériel pour eux-mêmes et pour d'autres apprenants.

J'ai choisi quatre descripteurs qui constituent des *guidelines* du programme : Un programme qui développe chez les enseignants des capacités pour jouer des rôles (conteur, metteur en scène, explicateur...). Un programme qui tienne compte des différents dispositifs d'apprentissage technologiques. Un programme qui tienne compte de la multimodalité des supports. Un programme qui mène à l'action aussi bien les enseignants que les apprenants.

Troisième réflexion (qui découle de la précédente)

Une formation, aujourd'hui, ne peut être que de type actionnel dans et pour l'éducation aux et par les langues-cultures.

Je propose donc l'adoption d'une démarche de formation isomorphe de l'enseignement des langues-cultures aujourd'hui.

Aujourd'hui, une formation doit prendre en compte le contexte des programmes de langue, conçus à la suite du *Cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL – (Conseil de l'Europe, 2001)* et des documents inclus dans la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle (Conseil de l'Europe)*, dans une perspective actionnelle, et ainsi il doit proposer une démarche de type actionnel à l'éducation *aux* et *par* les langues-cultures. Cette conception actionnelle des compétences d'enseignement des langues-cultures va de pair avec la perspective actionnelle avancée par les documents cités, dans la mesure où l'enseignant, tout au long de sa formation et de sa carrière professionnelle, se doit d'articuler à la fois les compétences générales et communicatives dans le cadre de son action en tant qu'enseignant – en assurant la conjugaison des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de l'objet de la situation éducative, en l'occurrence la langue-culture – et une compétence technique qui comprend la compétence relationnelle propre à sa fonction d'enseignant.

Quatrième réflexion : l'agir est multimodal

La classe se déroule aujourd'hui dans un (des) espace(s) et un (des) temps – réels, virtuels et virturés¹ – qui sont (très) différents de ceux des générations précédentes et même, dans certains cas, inexistantes dans l'(les) espace(s) d'hier et le (les) temps révolu(s).

La coexistence, voire la complémentarité réciproque, de ces compétences communicatives, qui relèvent de dimensions et de catégories différentes, mais qui sont, néanmoins, en situation d'interaction au sein des actions professionnelles propres à l'enseignement des langues-cultures, conduit à prendre en considération ce fait dans des termes plus récents, notamment de tradition anglophone, à savoir : *littératies*

¹ Dans le cadre de la conférence – intitulée « À l'heure de la virturéalité en didactique des langues-cultures » – prononcée par Clara Ferrão Tavares lors du *Colóquio Internacional de Homenagem a Clara Ferrão Tavares – Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas* – promue conjointement par l'Associação Portuguesa de Estudos Franceses (APEF) et l'Université de l'Algarve, notamment de son *Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC)* et de sa *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS)*, les 26 et 27 septembre 2011 –, l'auteur a inclus dans le titre de son intervention le mot-valise *virturéalité*, terme qui témoigne de forme paradigmatique l'assortiment de la production de néologismes autant de forme que de sens et de la reconfiguration conceptuelle correspondante dans le cadre de la didactologie des langues-cultures, de façon à signaler que la dimension virturée dans le domaine concerné correspond à une conception qui ne se limite pas – ou plus – à juxtaposer, à associer, à conjuguer... les dimensions réelle et virtuelle, mais bien à instaurer une dimension une et nouvelle, dans la mesure où cette construction lexicographique par télescopage assure le caractère syncrétique de l'unité terminologique qui supporte le concept correspondant.

multimodales. En effet, au-delà des capacités d'ordre cognitif (*stricto sensu*), ces compétences communicatives impliquent à la fois la relation entre les dimensions linguistiques et culturelles, l'organisation des discours et la transformation des rapports personnels et sociaux (dimensions affectives et empathiques), dans des situations contextuelles diversifiées, avec le recours à des langages et à des dispositifs distincts en vue d'une lecture-écriture du monde et des gens. Il s'agit ainsi d'une compétence complexe qui dépasse de loin la définition la plus commune de ce terme en éducation aux et par les langues-cultures². Par *approche actionnelle et multimodale* il faut comprendre l'approche qui se traduit par l'accomplissement de tâches de formation à l'enseignement des langues-cultures non seulement de type linguistique, mais aussi celles qui mettent en œuvre, de façon séquentielle et/ou simultanée, des langages, des canaux, des supports ... différents et/ou pluriels (multicanalité) et qui engendrent des processus d'ordre neurologique, cognitif, émotionnel, relationnel, empathique favorables à l'apprentissage (multimodalité) (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2011).

L'affectivité, la relation, l'empathie sont des composantes fondamentales de la multimodalité et conditionnent l'action sociale visée de l'approche actionnelle. Il faut, par ailleurs, souligner que le contexte du Web 2.0 donne les moyens à la classe et à la formation de partager avec les autres ce qui garantit le sens social à l'action. Les technologies ont rendu possible l'agir social prôné par les documents européens.

Un programme de formation, aujourd'hui, ne peut ne pas être *actionnel multimodal* sans avoir recours aux dispositifs du WEB 2.0.

Et, ainsi, j'arrive à la...

Cinquième réflexion

La formation, aujourd'hui, se doit d'être délocalisée à travers une démarche de *b-learning*.

Les enseignants portugais sont depuis quelques années enfermés dans leurs salles de classe, les remplacements étant très difficiles pour qu'ils puissent se libérer et suivre des formations. Ils assistent de moins en moins à des colloques en didactique, en éducation, en linguistique ou littérature. J'espère que ce programme de l'APEF puisse ouvrir les portes du Ministère de l'Éducation parce que le format *b-learning* qui exige

² Les descripteurs 3, 5, 8 font l'objet de développements autres dans C. Ferrão Tavares, 2009, L-F Barbeiro, C. Ferrão Tavares, 2011 et sur le site.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf, consulté le 25/7/2016

quelques séances en présence est plus productif que celui totalement à distance. Mais, faute de collaboration officielle, le format *MOOC*³ ou le traditionnel *Moodle* permet de mettre en œuvre un programme. Christian Puren⁴ offre un programme de formation en Didactique à titre individuel, avec un simple site et un blogue. Néanmoins, si l'APEF se propose de construire un programme, je soutiens un programme mixte avec trois séances en présentiel, le format le plus consensuel et le moins couteux pour le moment. Un blogue est un format minimaliste toujours possible, quand tout le reste semble difficile ⁵!

Sixième réflexion (en articulation avec la précédente)

La classe de langue doit tenir compte des changements temporels et spatiaux de notre société.

Un programme de formation ne commence et ne se termine pas, comme dans le passé, à des dates fixes. Il ne connaît pas de durée déterminée. Si vous voulez, cette communication même a été divulguée, le 10 décembre 2015, donc avant le colloque, pour les lecteurs de mon blog qui ont accompagné l'écriture multimodale de cette communication, elle a été suivie dans une salle de l'université et partout dans le monde par *streaming* et au moment où je rédigeais cet article, le billet correspondant a été consulté, en Russie, par exemple. Différents billets peuvent être produits par moi-même avec des commentaires de la part des lecteurs de l'*Universidade de Pasárgada*⁶, pendant plusieurs années, même après ma disparition... Et ils peuvent être lus au Portugal, en Suède, aux États-Unis, au Cap Vert... Plus on utilise les nouvelles technologies, plus la classe et la formation peuvent être délocalisées et contractées. En fait, on est tellement formaté, surtout les plus jeunes, que l'on décroche vite même d'un jeu s'il prend un peu plus de temps que prévu. Les formats *grand public* pour les programmes de formation sont contractés aussi. De ces constats, émerge le besoin bien sûr de recourir à des espaces traditionnels pour les activités de réflexion, des formats monochrones et à des formats et des stratégies qui sont d'ordre plutôt polychrone qui impliquent les technologies.

³ *Massive open online course*

⁴ Ch.Puren La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche (cours en ligne) (<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>)

⁵ Cf le blogue de l'ambassade de France/Institut français Stockholm, Suède. <http://7epoule-fle.se/>

⁶ <http://universidadedepasargada.blogspot.pt/2014/12/ii-emes-assises-du-francais-au-portugal.html>

Septième réflexion (qui découle de la précédente) : Apprendre avec les autres dans d'autres espaces

En regardant d'autres professionnels qui sont excellents dans leurs actions, les enseignants peuvent apprendre à développer leurs propres gestes professionnels, dans la ligne proposée par Schön (1987), ou, en adaptant/détournant un principe proposé par Vygostsky (1934) - dirais- je - ils peuvent développer leur potentiel d'apprentissage et de communication didactique en regardant l'espace discursif qui les entoure dans les espaces scolaires et médiatiques.

Les enseignants en formation regardent d'autres professionnels qui jouent les mêmes rôles (voir PEPELF) comme celui de raconteur d'histoires, d'explicateur ou d'animateur de jeux... à la télé.

Huitième réflexion

Je viens de présenter une démarche : la vidéoformation – qui consiste en l'introduction de la simulation à l'intérieur du dispositif de formation. Le stagiaire apprend à jouer des rôles. C'est en tout cas ma proposition en ce qui concerne la façon d'organiser la formation.

Depuis une trentaine d'années, j'ai adopté dans le cadre de mes cours, dans des programmes de formation aussi bien au Portugal que dans le cadre des stages d'été à Lille 3 et au CUEF à Grenoble, la vidéoformation, démarche proposée entre autres par M. Altet (1988) en France et J. Donnay en Belgique (Donnay, 1996). Cette démarche implique l'action. À partir d'un constat, par exemple la difficulté ressentie par beaucoup d'enseignants à se servir d'une présentation multimédia pour expliquer un sujet, les formateurs peuvent proposer une action.

Les enseignants en formation observent en construisant des outils de conceptualisation des procédés multimodaux utilisés. Ainsi, revenant à la formation, les stagiaires peuvent construire et proposer par exemple une présentation en format Pecha-Kucha⁷ : deux ou trois stagiaires volontaires construisent un exposé et le présentent – 20 images, chacune en vingt secondes (temps total de six minutes et 40 secondes). Ils expliquent un sujet que les autres participants des autres groupes ignorent sans regarder les enregistrements de leur prestation. Après, il y aura un retour à la situation de simulation avec l'observation des actions réalisées par les

⁷ Pecha-Kucha in the classroom. <https://www.youtube.com/watch?v=5x5FB2mxvZY>

enseignants au début de la séquence en Pecha-Kucha. Après avoir regardé d'autres professionnels, les enseignants prennent ainsi des distances par rapport aux actions réalisées et peuvent corriger des problèmes de communication, refaire la présentation multimédia, faire plus attention à leur corps, à leur voix, à la mise en corps et à la mise en scène des savoirs qu'ils sont censés faire apprendre. Ils apprennent à refaire leur texte qui est dit et les diapos qu'ils doivent choisir, en fonction du temps contracté du format. Par ailleurs, les enseignants peuvent proposer les mêmes contenus sans aucun support visuel, à l'aide du tableau noir, avec des images... dans un temps plus court ou plus long.

Le *corpus* pour une analyse de la communication médiatique mais aussi de la communication pédagogique, aujourd'hui, sur internet, comprenant des enregistrements de cours et des conférences, permet d'observer une infinité de rôles et de communicateurs (Begioni et al. 1998, Ferrão Tavares 1990, 1999, 2002, 2008, 2013, 2016).

Bien évidemment, dans un dispositif de *b-learning*, l'adoption de la vidéoformation ainsi conçue serait plus difficile, mais on peut adopter les mêmes principes : apprendre en regardant les autres, « apprendre en faisant » (Costanzo, Ferrão Tavares, 2008).

Neuvième réflexion

Cette réflexion porte sur l'organisation de séquences et l'organisation des contenus du programme de formation.

Je ne vais pas m'attarder sur la définition de séquence de formation, ou du scénario de formation, ce que j'ai fait ailleurs (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2014), utilisant les deux termes de façon indifférenciée.

J'ai cherché à combiner une entrée plus classique sur l'évolution méthodologique, une entrée par les compétences en langue-culture comme dans les instructions officielles et une autre entrée plus centrée sur les rôles que l'enseignant est amené à jouer, dans la ligne développée dans cet article. Le premier choix a été déterminé par un constat : l'un des problèmes des enseignants est dans la contextualisation – opération cognitive des plus difficiles lorsque l'on est sur internet. En effet, on observe souvent un décalage méthodologique dans les ressources disponibles sur internet ou celles proposées par les concepteurs de technologies les plus récentes. Une grande partie des exercices proposés pour les tableaux interactifs multimédia, par exemple, datent des premières années du XX siècle. Les exercices sont

souvent centrés sur les « leçons des choses » : les « choses » sont remplacées par les images de type référentiel. En regardant différents sites pour la classe, je ne peux pas ne pas penser aux tableaux Delmas du siècle passé qui eux, malgré la centration sur les noms des choses, comme ils étaient beaux, ils invitaient au voyage. D'autres exercices sont conçus selon les principes behavioristes et structuralistes des méthodes audio-orales ou audio-visuelles, des années 60,70.

La supposée modernité des ressources n'a pas accompagné l'évolution méthodologique. Au lieu de proposer aux enfants le voyage, la narrativité, la fiction, à travers la langue-culture étrangère, les auteurs de beaucoup de matériaux et méthodes disponibles en ligne proposent une entrée par le concret. Ils adoptent une démarche calquée sur la phase de la pensée concrète de Piaget, oubliant que les enfants ne sont plus des enfants du concret comme le démontrent Egan, McEwan (1993, 1995), Egan, Roldão (1994) et les études en neurosciences ou sur la réception des jeux informatiques. Quel besoin d'apprendre une langue étrangère pour apprendre le nom des jupes et des pantalons...⁸ Si celle-ci n'a pas été sûrement ma motivation, comme je l'ai souligné au début de l'article, même si j'ai appris le vocabulaire avec un petit carnet, alors comment pourra-t-on s'imaginer qu'elle le sera pour les natifs digitaux ?

Après cette phase de contextualisation, je proposerais une entrée centrée sur les compétences. Ce serait une phase d'analyse des instructions officielles, d'épreuves d'examens, de « fiches pédagogiques », marché fleurissant à la suite de centrations sur des examens et «Metas» dans d'autres disciplines, manuels et produits multimédia, *ebook*... qu'ils soient d'ordre commercial ou d'élaboration personnelle, disponibles sur Internet à fin de dégager des tâches, des activités et des exercices destinés au développement des différentes compétences, d'identifier le type d'approche proposée pour la grammaire et le type de démarche d'évaluation (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, expression écrite, compétences de médiation).

Finalement une phase centrée sur les rôles joués par les enseignants (Cf. PEPELF) et par l'analyse de la communication en situation pédagogique et en situation médiatique. Le besoin de former des enseignants à jouer des rôles part du constat que les enseignants ont beaucoup de difficultés quand il s'agit de raconter une histoire, ou d'expliquer, de paraphraser, de résumer... en fin de comptes, les opérations cognitives qu'ils doivent attendre que les apprenants maîtrisent. La perspective ainsi adoptée va

⁸ Je me permets de dire que même les instructions officielles *Metas de aprendizagem* de l'anglais proposées pour le premier cycle constituent un retour aux méthodes directes, avec l'emphase sur les choses comme dans les *leçons des choses : identifier le vocabulaire des animaux, différents types d'habitation, les saisons de l'année*.

dans le sens des travaux du Conseil de l'Europe sur les langues dans les autres matières, perspective développée dans la Plateforme du Conseil de l'Europe, notamment dans les textes de Beacco, Coste, Vollmer (2010), concernant par exemple les langues en Histoire ou en Sciences. Enseigner à réaliser des opérations discursives : expliquer, définir, paraphraser, argumenter, nuancer...

S'il n'y avait pas de possibilité de séance présentielle (avec la vidéoformation), les enseignants pourraient observer un corpus composé d'échantillons de classes et de programmes de télévision, vidéos sur *You Tube* avec des outils d'observation axés sur les opérations cognitives et discursives mises en œuvre par les enseignants et les apprenants de façon multimodale.

Le programme devrait inclure la construction d'une séquence actionnelle multimodale (avec enregistrement, éventuel, de 10 minutes de l'action en classe) et justification des choix méthodologiques adoptés. Un blog de l'APEF pourrait assurer le suivi et la poursuite future de la formation.

Pour conclure ou ne pas conclure... une dernière réflexion.

Dixième réflexion : la narrativité

La narrativité est l'une des règles des discours médiatiques, ce n'est pas par hasard qu'il s'agit d'un format biblique, de la tradition orale de tous les coins du monde, un universel culturel. Or, la classe connaît peu ce format même si, dans le choix des textes des manuels privilégiés par l'école, le format narratif est le mode du discours privilégié. Les histoires didactiques ne semblent pas toujours très bien racontées, puisque, souvent, les élèves considèrent que leurs classes sont «décousues».

Ce programme est le fruit d'une histoire de vie, la mienne, qui s'est croisée avec celle des dizaines de futurs professeurs et de professeurs en formation (et élèves de ces enseignants) qui ont été des adjuvants. Mon projet, ou objet, consisterait à aider l'APEF à mettre en place un programme pour le Français, comme celui où j'ai été engagée pour le Portugais (PNEP) (Barbeiro, Ferrão Tavares, 2011). Comme dans toutes les histoires les opposants se présentent, hélas ! Pendant les *Assises du Français* je croyais que cette formation-récit soutenue par dix principes pourrait avoir lieu dans l'immédiat, ce ne fut pas le cas, mais je suis optimiste et j'espère que la suite viendra un jour, probablement avec d'autres agents.

Bibliographie

ALTET, Marguerite (1988). « L'analyse des pratiques enseignantes : stabilité et variabilité des styles d'enseignement ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n°4-5, pp.33-64.

BARBEIRO, Luis Filipe, FERRÃO TAVARES, Clara (2011). «Implicações das TIC no ensino da língua». PNEP. Ministério da Educação. [disponible le 25/7/2016]

<URL :http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf>

BEACCO, Jean-Claude (2010). «Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) Une démarche et des points de référence.» Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe. [disponible le 25/7/2016].

<URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_FR.asp#s2>

BEACCO, Jean-Claude, COSTE, Daniel, Van de VEN, Piet-Hein, VOLLMER, Helmut (2010). «Langue et matières scolaires Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums». Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe. [disponible le 25/7/2016]

<URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_FR.asp#s2>

BERTOCCHINI, Paula, COSTANZO, Edwige (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris : CLE International.

BEGIONI, Louis, COSTANZO, Edwige, FERRÃO TAVARES, Clara et al. (1998). *Polyphonies. La formation des formateurs de langues en Europe*. Paris : CIRMMI. Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle.

CHARLIER, Bernadette, DESCHRYVER, Nathalie, PERAY, Daniel (2006). « Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et Savoirs*, Vol. 4 – N°4/2006, pp. 469-496.

COSTANZO, Edwige, FERRÃO TAVARES, Clara (2008). «Se former en faisant», *Mosaic. The Journal for Language Teachers*. Vol. 10, n° 4, University of Toronto Missisauga, Ed. Soleil. ISSN 1195-7131.

DONNAY, Jean, CHARLIER, Evelyne (1990). «Une stratégie de formation. L'analyse de situations éducatives: le diagnostic situationnel», *Colloque Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow.

DONNAY, Jean, CHARLIER, Evelyne (1991). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

- EGAN, Kieran (1985). « Teaching as Storytelling: A non-mechanistic approach to planning teaching ». *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 17, No. 4, pp. 397-406.
- EGAN, Kieran (1993). « Narrative and learning: A voyage of implications ». *Linguistics and Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 119-126.
- EGAN, Kieran, trad et adapt de ROLDÃO, Maria do Céu (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino : uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. Lisboa : Dom Quixote.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1990). « Former autrement des professeurs de langues étrangères », in *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, Glasgow, Jordanhill College, pp. 289-297.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1990). « Rôle du non verbal dans la formation des enseignants ». In : Desrosiers-Sabbat. (Ed.) *Les modèles en éducation*. Québec : Éditions Noir sur Blanc, pp. 404-410.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1999). « L'observation du non-verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, pp. 153-170.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2002). « La multimodalité à l'intérieur de dispositifs de formation d'enseignants ». *Lidil*, hors Série, Sep 2003, pp. 133-148.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2007). «Le temps, l'espace et les cultures. Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues cultures et de lexiculurologie*, n° 146. Paris: Didier Erudition, pp.161-177 [disponible le 11/10/2016]
<https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-161.htm>
- FERRÃO TAVARES, Clara (2009). « (Et) si j'étais professeur de français. Approches plurielles et multimodales ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n°153, pp. 41-53. [disponible le 11/10/2016]
<https://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-41.htm>
- FERRÃO TAVARES, Clara (2013). « D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication ». *Synergies Portugal*, n° 1, pp. 91-117. [disponible le 11/10/2016]
<http://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article5Tavares.pdf>
- FERRÃO TAVARES, Clara (2016). «L'intéressant et le démonstratif : à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques». *Synergies Europe* n° 10 - 2015 pp. 121-139 [disponible le 25/7/2016]
<URL : http://gerflint.fr/Base/Europe10/ferrao_tavares.pdf >

FERRÃO TAVARES, Clara, SILVA, Jacques da, SILVA e SILVA, Marlène (2011). « L'approche actionnelle dans la formation des enseignants de langues-cultures : littératie(s) multimodale(s) ». Actes du Colloque international FICEL – DILTEC. Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, 3-4 novembre 2011. [disponible le 16/10/2015]

<URL : http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf, pp. 122-136, >

FERRÃO TAVARES, Clara, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlène (2014). «La séquence didactique!... Du “Alors” d'une histoire qui ne dit rien... au “Vraiment?” d'un récit (didactologique) bien (dé)terminé», *Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, pp. 49-73 [disponible le 25/7/2016]

<URL : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13062.pdf> >

GALISSON, Robert, « D'hier à demain, l'interculturel à l'école », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 94, avril-juin 1994, pp. 15-26.

GALISSON, Robert, « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 95, juillet-septembre 1994, pp. 119-159

GALISSON, Robert, PUREN, Christian. 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE international. [disponible le 25/7/2016]

<URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999h/>>

JEWITT, Carey., BEZEMER, Jeff, JONES, Ken, KRESS, Gunther (2009). « Changing English? The Impact of Technology and Policy on a School Subject in the 21st Century ». *English Teaching: Practice and Critique*. [disponible le 6/7/2012]

<URL:<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n3art1.pdf>>

KRESS, Gunther, CHARALAMPO, Tsatsarelis., JEWITT, Carey, OGBORN, Jon. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. New York : Continuum. [disponible le 6/7/2012]

<URL: http://www.google.pt/books?id=YnfZm5z37WMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>

MANGENOT, François (2007). *Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication*, Bologne, congrès LEND, oct. 2007.

MacEWAN, Hunter, EGAN, Kieran (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. Teachers College Press .

NEWBY, Danielle. et al. (2008) *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* – PEPELF. Conseil de l'Europe [disponible le 25/7/2016]

<URL :<http://www.ecml.at/News3/tabid/643/ArtMID/2666/ArticleID/14/language/fr-FR/Default.aspx> >

PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Evelyne, PERRENOUD, Philippe. (eds.) (1998) [1996]. *Former des enseignants professionnels*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

PUREN, Christian (2008). La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche (cours en ligne) [disponible le 25/7/2016

<URL<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>>

SCHÖN, Donald (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning professions*. San Francisco: Jossey Bass.

SILVA, Jacques, SILVA e SILVA, Marlène (2014). « Du non-verbal à la multimodalité en didactique des langues-cultures ». In : A.C. Santos *et al.*, *Intercompreensão, plurilinguismo e didática das línguas. Uma viagem entre culturas. Homenagem a Clara Ferrão Tavares*. Chamusca : UIIPS, Ed. Cosmos, pp. 389-413.

VOLLMER, Piet-Han (2010). «Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) Démarche et points de référence. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle». Conseil de l'Europe. [disponible le 25/7/2016]

<URL :http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1-LIS-sciences2010_fr.pdf>

VYGOTSKY, Lev (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo : Martins Fontes.

JE N'ENSEIGNE POINT, JE RACONTE
LA VOIX, LA RELATION : REFLEXIONS THEORIQUES ET
DIDACTIQUES
Avec Dany Laferrière et Gérard Noiret

SERGE MARTIN

Université Sorbonne nouvelle Paris 3
DILTEC (EA 2288) et THALIM (UMR 7172)

serge.martin@univ-paris3.fr

Résumé : A partir d'une lecture d'un roman de Dany Laferrière, on essaie de repenser les notions d'intertextualité et d'interculturalité pour leur préférer celle de passage de voix, ce qui permettrait de considérer quatre tensions orientées à l'œuvre dès qu'enseignement-apprentissage avec les œuvres littéraires et enfin quatre modalités pédagogiques pour une didactique de la littérature dans le cadre d'une poétique de la relation en langues du monde. Ensuite, on reprend la réflexion avec le livre d'un poète, Gérard Noiret, pour tenter une conceptualisation des reprises de vie et de voix comme infini de la parole-rencontre, et on conclut avec Walter Benjamin sur la notion de racontage ou passage de voix. On aurait donc tenté de poser combien l'orientation didactique d'une poétique des œuvres littéraires engage des énonciations continuées et pas seulement des énoncés transmis.

Mots-clés : voix, relation, racontage, didactique de la littérature, Dany Laferrière, Gérard Noiret

Abstract: From a reading of a novel by Dany Laferrière, trying to rethink the notions of intertextuality and intercultural to prefer their voice passage, which would consider four voltages oriented at work as soon as teaching-learning with literary and finally four methods for teaching literature in the context of a poetic of the relationship in world languages. Then we hit the reflection with a book by a poet, Gérard Noiret, to attempt a conceptualisation of occasions of life and voice as infinite of the voice meeting, and concludes with Walter Benjamin on the notion of recounting or voice passage. One would therefore have tempted to ask how the didactic orientation of a poetic literary works incurs continued sayings and not just statements transmitted.

Keywords: voice, relation, recounting, didactic literature, Dany Laferrière Gerard Noiret.

Après une thèse¹ qui portait sur deux notions simples et sans bornes, langage et relation, qu’un corpus de cinquante poètes contemporains de langue française permettait d’appréhender, du moins de reconsidérer modestement, j’ai réenvisagé ces deux notions, il y a quelques années dans ma présentation d’habilitation à diriger des recherches², à partir d’une formule empruntée à Henri Meschonnic : « La voix est relation » (Meschonnic, 1982 : 294). Cette présentation repartait également d’une proposition de Stéphane Mallarmé³ concernant l’art littéraire : « ce sujet où tout se rattache, l’art littéraire » (1945 : 654). Cette formule et cette proposition transformaient par la réciprocité critique qu’elles engageaient, ou si l’on préfère par la notion de continu, les conceptions traditionnelles et de la voix et de la relation. D’une part elles ouvraient l’opération littéraire à une anthropologie culturelle sortant ainsi la littérature d’une stricte histoire disciplinaire savante ou d’une sociologie plus attentive aux fonctions qu’aux expériences. En retour, elles transformaient toute anthropologie linguistique et culturelle en poétique, c’est-à-dire en attention à ce que nous font les œuvres, aux formes de vie que les formes de langage intensifient et réciproquement. On comprendra alors, et c’est ce qui peut intéresser les participants à cette rencontre, que cette transformation va jusqu’à demander d’articuler les deux didactiques que trop souvent nous séparons, tellement nos spécialités se routinisent : littérature et langues du monde. Aussi, j’aimerais vous proposer deux moments de réflexion avant d’entamer une discussion. Tout d’abord, à partir d’une lecture d’un roman de Dany Laferrière, j’essaierai de repenser les notions d’intertextualité et d’interculturalité pour leur préférer celle de passage de voix, ce qui me permettra de considérer quatre tensions orientées à l’œuvre dès qu’enseignement-apprentissage avec les œuvres littéraires et enfin quatre modalités pédagogiques pour une didactique de la littérature dans le cadre d’une poétique de la relation en langues du monde. Ensuite, je reprendrai la réflexion avec le livre d’un poète, Gérard Noiret, que j’ai invité à la Sorbonne nouvelle, pour tenter une conceptualisation de ce que j’appellerais des reprises de vie et de voix, un infini de la parole-rencontre, et ainsi conclure avec Walter Benjamin sur la notion qui m’est chère : celle du racontage ou passage de voix. Bref, je voudrais avec vous tenter très modestement de poser combien

¹ Serge Martin, *Langage et relation Anthropologie du sujet amoureux et poésie contemporaine de langue française*, thèse sous la direction de Daniel Delas soutenue en décembre 2002 à l’Université de Cergy-Pontoise.

² Serge Martin, *Voix et relation. Essais pour le poème, la poétique avec la littérature contemporaine de langue française (œuvres, enseignements, revues et archives)*, 4 tomes : I. *Poétique de la voix Poétique de la relation*, 222 p. ; II. et III *Documents à l’appui. Relation de voix 1 et 2*, 668 p. ; IV. *Les Cahiers du Chemin ou les fines attaches de Georges Lambrichs. Histoire d’une revue au temps des avant-gardes (1967-1977)*, 258 p. Habilitation à diriger des recherches soutenue le 3 décembre 2010 à l’Université Sorbonne nouvelle Paris 3.

³ Mallarmé donne cette rapide et forte définition-valeur à la toute fin de sa conférence à Oxford et à Cambridge en mars 1894.

l’orientation didactique d’une poétique des œuvres littéraires engage des trans-énonciations toujours en cours, des énonciations continuées et pas seulement des énoncés transmis, rien d’autre donc que des voix possibles.

1. Didactique de la littérature & didactique du FLE/S et des langues du monde : problématiques croisées

L’hypothèse que j’aimerais développer avec vous part de cette remarque très connue de Proust qui a écrit dans son *Contre Sainte-Beuve* : « Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère. Sous chaque mot chacun de nous met son sens ou du moins son image qui est souvent un contresens. Mais dans les beaux livres tous les contresens qu’on fait sont beaux » (Proust, 1971 : 299). Passons sur l’expression qui peut paraître désuète, « beaux livres », pour y entendre ce que vise Proust : les œuvres qui font œuvre⁴. L’expérience plurilingue serait d’une certaine manière constitutive de la lecture des œuvres littéraires puisqu’une telle lecture, celle de Flaubert pour Proust – c’est l’exemple majeur qu’il donne – nous ouvre au sentiment de l’étrangeté de la langue que nous naturalisons si facilement dès que nous parlons, écrivons, lisons⁵. Pour aller très vite et au cœur de notre problématique : avec les meilleures œuvres littéraires, nous découvrons des possibilités de paroles qu’on ne savait pas qu’on avait, et la force de ces paroles neuves permet de reconfigurer complètement la parole commune. Proust signale avec Flaubert qu’elles nous « font parler » (je souligne) :

Son originalité immense, durable, presque méconnaissable, parce qu’elle s’est tellement incarnée à la langue littéraire de notre temps que nous lisons du Flaubert sous le nom d’autres écrivains sans savoir qu’ils ne font parler que comme lui, est une originalité grammaticale. (Proust, 1971 : 299)

Plus qu’à révéler la puissance d’innovation linguistique d’un usage artistique, ainsi que le propose Laurent Jenny (2014), lequel oppose les puristes du propre au puriste de l’altérité, c’est la force d’un appel à réénonciation (« nous faire parler »), dont est porteur l’œuvre littéraire tout comme telle autre parole possible, qui engage une réciprocity forte des formes de langage et des formes de vie dès que de l’étrangèreté s’introduit dans notre familier. Yves Bonnefoy écrivait qu’« une grande œuvre est moins la réussite d’une personne que l’occasion qu’elle donne à d’autres de recommencer la

⁴ Voir mon article, « Faire œuvre avec les œuvres » (*Le français aujourd’hui* n° 149, 2005, p. 67-73). URL (consulté le 01 juin 2016) : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-67.htm>

⁵ Voir le bel ensemble qui vient de paraître sous la direction de Ana Clara Santos et Maria de Jesus Cabral, *L’Etranger*, Paris, Le Manuscrit, « Exotopies », 2016

recherche » (1988 : 14). Mais il ne s'agirait pas à proprement parler de recommencer mais de continuer : aussi les œuvres seraient-elles des moyens de paroles possibles, des leviers d'énonciation, des embrayeurs de réénonciation(s).

Si les œuvres font voir l'étranger (si ce n'est l'étrangèreté, c'est-à-dire l'inattendu voire l'inconnu) linguistique et culturel au cœur de la discursivité, alors on comprend qu'il ne peut y avoir de didactique de la littérature sans une didactique des langues au lieu de l'associer à un monolinguisme étroit. Et, si les œuvres font parler, alors la didactique de la littérature est forcément un levier décisif de toute didactique des langues... Malheureusement, ces implications ne vont pas de soi. Souvent, nous voyons une didactique des langues arc-boutée sur les stratégies communicationnelles reléguant les œuvres aux apprentissages supérieurs ou les mettant au service d'activités marginales-ludiques quand elles ne servent pas de documents transparents pour des apprentissages linguistiques ou culturels qui leur font perdre leur force puisque les documents ne tolèrent pas les « contre-sens » dont parlait Proust... En didactique de la littérature, non seulement le monolinguisme rabote les corpus et les méthodes mais les œuvres se voient soumises au diktat des modèles interprétatifs ou expressifs, lesquels favorisent l'applicationnisme (Chiss *et alii*, 2008 : 128) et le technicisme (Anderson, 1999 : 43 et suivantes) – je pense aux schémas narratifs et autres champs lexicaux, aux sommes de procédés retrouvés qui ne font jamais la valeur de l'œuvre en lecture-écriture. S'ajoutent à cette mauvaise connexion qui sépare les deux didactiques, les grands partages souvent amplifiés par la tradition française : relégation du parlé, voire son interdiction, dans l'oral socialisé normé, lequel se voit fonctionnalisé dans des visées parfois élitistes, toujours rhétorisé (modélisé) et jamais poétisé (c'est-à-dire ouvrant à des paroles libres) ; trop peu d'espace donc à l'oralité pour sa considération en regard de la pluralité des expériences langagières ; manque de porosité entre les arts du langage et les pratiques discursives les plus diverses trop souvent homogénéisées (LA littérature, LE langage ordinaire et toutes les catégories essentialistes comme celles du genre ou celles des procédés stylistiques et des catégories grammaticales) ; ce qui entraîne une surdité aux variations et aux passages quand il faudrait une attention soutenue aux discours et aux situations.

2. Passages de voix : d'un retour à l'autre

Je vais prendre un seul exemple que j'ai exploré récemment avec mes étudiants en « géopoétique francophone », donc en tentant également de problématiser la notion, qu'il est toujours nécessaire de pluraliser, d'espaces francophones. Il s'agit du roman de

Dany Lafferrière, *L'énigme du retour*. Je me limiterai à quelques prises dans ce « roman » (désignation générique donnée en page de titre) qui relève autant du diarisme (journal autobiographique d'un retour au pays natal) que de l'écriture d'un tombeau (thrène) puisqu'il s'est agi pour Laferrière d'accompagner au jour le jour le décès de son père ; aussi, ce tombeau écrit au fil d'un voyage pourrait s'élargir à l'enfance, à Haïti et donc inventer une sorte d'épopée individuelle-collective, de renaissance vocale que le ressouvenir en avant (Kierkegaard, 1993 : 694) inaugurerait pour que son racontage ne cesse d'advenir – ce que la dédicace (« A Dany Charles, mon neveu, qui vit à Port-au-Prince ») viendrait comme exiger. Toutefois, plus que cette discussion générique assez vaine, ce qui semble bien plus intéressant, c'est de tester la validité des notions littéraires habituelles d'intertextualité⁶ et d'interculturalité⁷ puisque le « roman » réfère, à de multiples reprises, au *Cahier d'un retour au pays natal* (1947) d'Aimé Césaire. Notions qui ne me semblent pas fonctionner ici puisqu'il s'agit certainement d'abord d'un rapport non textuel mais expérientiel et qu'il s'agit ensuite d'hétérogénéité culturelle construite dans un rapport de reprise énonciative. Il suffirait de lire le passage concernant l'ami Garibaldi (Lafferrière, 2011 : 38-39) vivant à Montréal qu'évoque Laferrière pour apercevoir combien les rapports interculturels sont pris dans les stéréotypes et demandent des déplacements permanents de points de vue et surtout une poétique et une politique de la relation qui défont les termes pour que la relation s'engage vraiment... Très nettement d'ailleurs, Laferrière écrit que « l'exil du temps est plus impitoyable que celui de l'espace. / Mon enfance / me manque plus cruellement / que mon pays » (Lafferrière, 2011 : 73) : il conteste ainsi le cliché de l'écrivain exilé qui devrait forcément pleurer ses origines géographiques même si le deuil est censé être vécu par la mélancolie plus que par la nostalgie⁸. Voici donc quelques passages à lire et relire pour tenter de penser les passages de Césaire à Laferrière, et inversement, comme autant de reprises

⁶ Le texte qui inaugure la notion est celui de Julia Kristeva, « La sémiologie : science critique et/ou critique de la science », *Théorie d'ensemble*, Paris, Seuil, « Tel Quel », 1968, p. 80-93. On peut lire une critique de la désénonciation opérée par Kristeva dans François Provenzano, « Effacement énonciatif et *doxa* dans le discours théorique : l'exemple de Julia Kristeva », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 20 octobre 2010, Consulté le 01 juin 2016. URL : <http://aad.revues.org/973>.

⁷ Sur la notion, le document de l'INRP (Service de veille scientifique et technologique) est une référence : *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*, septembre 2007. En ligne (consulté le 01 juin 2016) : https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf. On lira bien évidemment avec intérêt l'ouvrage de Philippe Blanchet, Daniel Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan, 2010. Je me permets de renvoyer à ma contribution (« Comparer contre les évidences culturelles : avec le poète pour « pas prévoir » (James Sacré) ») dans la revue en ligne *Myriades* n° 1 (consultée le 01 juin 2016) : <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/1-9.pdf>.

⁸ Voir, par exemple, le descriptif du colloque « *Les nouvelles figures de l'exil* »⁷⁰ congrès de l'ACFAS Université Laval, 13 et 14 mai 2002. URL (consulté le 01 juin 2016) : <http://www.poexil.umontreal.ca/events/colloqfiguresexil.htm>.

d’énonciation et non comme une intertextualité qui bâtirait une filiation voire une citation d’autorité, ou comme une interculturalité qui réduirait la relation à un rapport géographique Nord-Sud ou à un rapport généalogique univoque passé-présent. C’est l’aube (« le petit matin ») qui prime dès l’épigraphe (« Au bout du petit matin... / Aimé Césaire, *Cahier d’un retour au pays natal*, 1939 »), c’est-à-dire la naissance des paroles, leur possibilité, jusqu’à cette transmission improbable au neveu... La composition (« I. Lents préparatifs de départ » (11-74) ; « II. Le retour » (75-280)) montre combien cela demande de « lents préparatifs » et surtout que « le retour » reste une « énigme »...

Le coup de fil

La nouvelle coupe la nuit en deux.
L’appel téléphonique fatal
que tout homme d’âge mûr
reçoit un jour.
Mon père vient de mourir.

J’ai pris la route tôt ce matin ;
Sans destination.
Comme ma vie à partir de maintenant.

Je m’arrête en chemin pour déjeuner.
Des œufs au bacon, du pain grillé et un café brûlant.
M’assois près de la fenêtre.
Piquant soleil qui me réchauffe la joue droite.
Coup d’œil distrait sur le journal.
Image sanglante d’un accident de la route.
On vend la mort anonyme en Amérique.

Je regarde la serveuse
circuler entre les tables.
Toute affairée.
La nuque en sueur.
La radio passe cette chanson western
qui raconte l’histoire d’un cow-boy
malheureux en amour.
La serveuse a une fleur rouge tatouée
sur l’épaule droite.
Elle se retourne et me fait un triste sourire.

Je laisse le pourboire sur le journal
à côté de la tasse de café froid.

En allant vers la voiture je tente d’imaginer
la solitude d’un homme face à la mort
dans un lit d’hôpital d’un pays étranger.

« La mort expire dans une blanche mare de silence »,
écrit le jeune poète martiniquais Aimé Césaire
en 1938.

Que peut-on savoir de l’exil et de la mort
quand on a à peine vingt-cinq ans ?

Je reprends l’autoroute 40.
(Laferrière, 2011 : 13-14)

Du bon usage du sommeil

Je suis rentré tard dans la nuit.
J’ai fait couler un bain.
Je me sens toujours à mon aise dans l’eau.
Un animal aquatique – je le sais.
Par terre, le recueil gondolé de Césaire.
Je m’essuie les mains avant de l’ouvrir.
(Laferrière, 2011 : 20)

L’exil

La nuque d’un lecteur debout au fond.
Son profil gauche.
Mâchoire serrée.
Concentration massive.
Il s’apprête à changer de siècle.
Là, sous mes yeux.
Sans bruit.

J’ai toujours pensé
que c’était le livre qui franchissait
les siècles pour parvenir jusqu’à nous.
Jusqu’à ce que je comprenne
en voyant cet homme
que c’est le lecteur qui fait le déplacement.

Ne nous fions pas trop à cet objet couvert de signes
que nous tenons en main
et qui n’est là que pour témoigner
que le voyage a eu lieu. (Laferrière, 2011 : 30-31)

Un poète nommé Césaire

Je voyage toujours avec le recueil de poèmes de Césaire. Je l’avais trouvé bien fade à la première lecture, il y a près de quarante ans. Un ami me l’avait prêté. Cela me semble aujourd’hui étrange que j’aie pu lire ça à quinze ans. Je ne comprenais pas l’engouement que ce livre avait pu susciter chez les jeunes antillais. Je voyais bien que c’était l’œuvre d’un homme intelligent traversé par une terrible colère. Je percevais ses mâchoires serrées et ses yeux voilés de larmes. Je voyais tout cela, mais pas la poésie. Ce texte me semblait trop prosaïque. Trop nu. Et là, cette nuit, que je vais enfin vers mon père, tout à coup je distingue l’ombre de Césaire derrière les mots. Et je vois bien là où il a dépassé sa colère pour découvrir des territoires inédits dans cette aventure du langage. Les images percutantes de Césaire dansent maintenant sous mes yeux. Et cette lancinante rage tient plus du désir de vivre dans la dignité que de vouloir dénoncer le colonialisme. Le poète m’aide à faire le lien entre cette douleur qui me déchire et le subtil sourire de mon père. (Laferrière, 2011 : 57-58)

On peut se demander tout simplement quelles paroles sont rendues possibles dans et par ce dernier court chapitre. Et répondre avec force : des paroles qui font passage et, plus précisément, passage de voix. Un livre oublié comme un don aveugle, celui d’une jeune fille qui elle s’est donnée à celui qui l’attendait ; puis d’un autre oubli, restes d’une valise : une lettre maternelle pour l’aller et un livre pour le retour ; des voix mêlés pour dire la mort du père ; un ami qui partage la même condition générationnelle ; l’histoire de ce livre dont il a été question, lu depuis longtemps, mais sans sentir l’ombre de son auteur alors que maintenant, dit le narrateur, « le poète m’aide à faire le lien entre cette douleur qui me déchire et le subtil sourire de mon père »... Elu récemment à l’académie française, Dany Laferrière, l’auteur de *L’énigme du retour*, souligne qu’il n’y a pas de littérature qui tienne ou plutôt d’œuvre qui fasse œuvre sans que la relation de vie n’y soit engagée au plus fort de ce qui fait le sens même de la vie. Plus précisément, ici, c’est la superposition du père qui vient de mourir et d’Aimé Césaire, ce poète tutélaire, non pour les confondre mais pour les lier à la vie à la mort dans l’expérience singulière du fils-lecteur-écrivain haïtien vivant à Montréal, revenant à Port-au-Prince... Pour les associer suite à une expérience multiple où la littérature se voit mise au bain de la vie – comme on plonge le papier photographique pour voir apparaître un visage, une voix, un corps, un corps-langage. Le narrateur écrit quelques pages plus tôt : « Le seul endroit où je me sens parfaitement chez moi c’est dans cette eau brûlante qui achève de me ramollir les os. La bouteille de rhum à portée de main, jamais trop loin du recueil de poèmes de Césaire. J’alterne chaque gorgée de rhum avec une page du *Cahier* jusqu’à ce que le livre glisse sur le plancher. Tout se passe au ralenti. Dans mon rêve, Césaire se superpose à

mon père. Le même sourire fané et cette façon de se croiser les jambes qui rappelle les dandys d’après guerre » (p. 32). La littérature est à situer précisément là où Laferrière la trouve, c’est-à-dire l’écrit : dans ce livre, tombeau du père, tout s’engage dans l’invention relationnelle du père au fils, de celui-ci à son neveu, du Nord, Montréal, au Sud, Port-au-Prince, en passant par New York. Ces passages de voix résonnent avec celles des femmes, la mère, la sœur et beaucoup d’autres. Parce que les voix se mêlent, grandes et petites, père et Césaire... Laferrière en raconteur ouvre à l’oralité d’un vivre ensemble qui fait monde. Il faudrait alors lire la fin du livre (p. 279) : « Ce n’est plus l’hiver. / Ce n’est plus l’été. / Ce n’est plus le nord. / Ce n’est plus le sud. La vie sphérique, enfin »...

Il s’ensuit qu’un apprentissage des langues demande des reprises de paroles qui peuvent passer non seulement d’une langue à l’autre mais d’une vie à l’autre, comme invention d’un sujet qu’on ne se connaissait pas : avec ce paradoxe que ces paroles possibles seraient celles d’un « temps enfin revenu ». C’est l’énigme d’un retour de vie et donc de voix que seules les œuvres de paroles permettent. Le cahier de Laferrière, ainsi je préférerais cette dénomination à celle éditoriale de « roman », semble certes plus dilettante que le chant tendu de Césaire mais n’est-il pas tout aussi juste dans ses circonstances, dans sa situation et donc ne poursuit-il pas alors l’invention d’un « petit matin » pour que « le retour » soit toujours une énigme à partager, une énigme à réénoncer donc, dans les pluralités des situations didactiques, plutôt qu’une vérité à réduire à un message qui alors s’exonérerait de toute relation située autrement qu’à prétendre désituer celle-ci comme trop souvent l’herméneutique interprétative y oblige sous les opérations du lecteur modèle ou de l’horizon de lecture voire de la communauté interprétative. C’est que Laferrière fait tenir ensemble lire, écrire et vivre jusqu’à relire et relier : il invite et même demande que « le trajet critique⁹ » (Starobinski, 1970) se poursuive... même dans le sommeil car, comme l’écrivait Proust, c’est cette magie du temps de la lecture qu’il s’agit de ne pas arrêter jusque dans la classe de langues : « l’intérêt de la lecture, magique comme un profond sommeil, avait donné le change à mes oreilles hallucinées et effacé la cloche d’or sur la surface azurée du silence » (Proust, 1987 : 87).

3. Pour des réénonciations continuées en didactique de la littérature

Il semble alors nécessaire de viser trois objectifs concomitants pour qu’en didactique des langues et singulièrement en didactique du français langue étrangère –

⁹ Jean Starobinski écrivait qu’« il n’est pas de notion à laquelle (il) tienne plus que celle de trajet critique » (1970 : 34).

mais n’en va-t-il pas de même dès que didactique du français langue maternelle ou seconde, une poétique de la relation ouvre à des histoires de voix quand trop souvent les politiques et les expériences linguistiques se voient homogénéisées dans des impositions de voix si ce n’est instrumentalisées dans la condition des sans-voix – ce qui est un comble pour qui veut apprendre une langue et partager une culture :

1. Penser une didactique du continuum parler, lire, écrire par le dire et donc par la voix parce que la didactique souffre des pensées du discontinu, du fragmentaire, du saupoudrage, du manque d’orientation fondamentale, et des traditionnelles dichotomies (langue/lettres ; communication/expression ; oral/écrit ; populaire/savant ; contemporain/patrimoine...)

2. Ainsi que Gilles Sioufi (2007) l’a proposé, poser que « le temps est venu des arts du langage » comme écoute et pratique vocales parce qu’une anthropologie et une linguistique de la parole ne peuvent que rendre à celle-ci ce que l’histoire spécifique du français en France a trop réprimé, séparé et reporté en accumulant les stigmatisations ;

3. Transformer l’enseignement de la littérature en enseignement des œuvres à l’œuvre comme levier de multiples cultures langagières fortes d’oralité, lesquelles constituent la condition *sine qua non* d’un enseignement efficace et ouvert du français dans et par un plurilinguisme bien compris : paroles des apprenants et des professeurs possibles dans et par l’énonciation continuée des œuvres.

Toute recherche didactique en cours se devrait alors d’associer des enquêtes et des comptes rendus d’expériences performatives et réflexives du dire, à des théorisations d’une gestualité du dire en théorie du langage et en didactique des langues et des cultures. Cela demanderait d’observer comment on peut passer :

- des applications aux interactions ; loin d’une conception applicationniste, l’articulation n’est pas *ante* ni *post* mais au cœur des réénonciations comme processus de conceptualisation sous la forme d’essais où pratiques et théories s’associent ;

- des compétences aux voix ; on ne peut concevoir une didactique, pas plus une théorie, qui partirait de notion ou compétence arrêtées avant quelque essai de voix dans et par les œuvres continuées en réénonciations ;

- des progressions aux parcours ; tant les didactiques que les théories se conçoivent généralement en progression assurées de leurs termes (notions comme repères) sans considération des points de vue, passages et reprises qui ouvrent à des relations, non seulement des échanges mais des racontages comme passages d’expériences-relations

- des maîtrises aux essais ; la didactique sans la poétique se confine dans la

visée de la maîtrise et la poétique sans la didactique pourrait réduire toute expérience à l’impossibilité de sa transmission quand il s’agit de concevoir des reprises de lecture-écriture qui ouvrent à des essais de réénonciations où chacun fait œuvre avec les œuvres – personne d’autre ne pouvant faire à sa place ce travail d’historicisation qui engage la transsubjectivation infinie qu’ouvre une œuvre

On ne peut alors que dessiner quelques lignes de pratique réflexive pour la classe avec la voix¹⁰ :

1. raconter sa lecture non pour la vérifier mais pour la construire à sa manière : anthologies, citations montées, parcours explicitées, échelles lexicales hiérarchisées... autant de manières de traverser une œuvre dans les conditions de ses lectures ;

2. vivre sa lecture non pour rendre un texte expressif ou exprimer ce que le texte retiendrait mais pour vivre au plus présent le présent du texte, sa voix : petits essais de scènes de voix et autres re-citations pour que les gestes et les phrasés s’entendent et se voient par corps ;

3. écrire sa lecture non pour évaluer des connaissances mais pour organiser les connaissances construites dans et par la lecture sous la forme de courts documentaires ou comptes rendus de parcours littéraire ;

4. poursuivre sa lecture en écriture continuée dans les voix qu’on masque pour entendre sa voix ou ses voix.

On aura compris qu’il s’agit d’associer ces deux mouvements : vivre la littérature change la didactique des langues et penser la didactique des langues change la littérature. Mais on est toujours « au commencement d’apprendre » comme l’écrit Henri Meschonnic :

peut-être on commence à dire
ce qui passe de corps en corps
quand on arrive à entendre
les voix qui parlent seulement
dans les silences de notre voix

les intervalles entre les coups du cœur
ne sont pas vides
les intervalles entre les mots ne sont pas des blancs
ce sont des presque mots
des  presque gestes

¹⁰ Pour plus de précisions, je me permets de renvoyer à *Poétique de la voix en littérature de jeunesse... op. cit.*

du plus que se taire
et du moins que dire

à l’intérieur des lettres
d’autres lettres
à l’intérieur du corps
nos autres corps
comme une langue
à chaque fois différente
que nous sommes toujours
au commencement d’apprendre (Meschonnic, 1990 : 31-33)

4. *Pris dans les choses de la didactique, pourquoi et comment donner/prendre voix avec un poème*

Les œuvres, ces expériences artistiques continuées dans et par la vie, ouvrent aussitôt au cœur du moment et de l’espace didactiques à des paroles de passage, c’est-à-dire à des paroles qui font relation et non clôture, qui demandent des poursuites, des itinérances, des histoires à raconter jusqu’à peser sur l’histoire se faisant, des relation à nouer jusqu’à des sociétés à refaire, et que cet élan langagier, si l’écoute est à l’œuvre, engage alors des passages de paroles qui n’avaient pas à ce jour eu cette occasion. En bref et c’est ce que je voudrais poursuivre maintenant, il s’agit avec les œuvres au cœur d’une didactique des langues et des cultures, de donner de la voix pour qu’apprendre soit une relation où chacun trouve sa voix dans les échos et résonances de la pluralité vocale qui fait une société démocratique et une personne riche de ses expériences plurielles, une relation où projet commun et parcours personnel s’associent.

Vous me direz que j’en reste à des velléités bien loin du réel didactique. Alors aux œuvres... Ouvrons un livre. Il est un peu comme nous, *Pris dans les choses*. Il commence ainsi :

Chaque matin, le nu de 7 H 01 traverse le couloir.
Lui, de la cuisine, tourne les yeux
afin de saisir au vol cet éclair.
Le prodige accompli, les empreintes
s’évaporant sur le carrelage, il boit son café
et n’a aucun mal
à imaginer Sisyphe heureux. (Noiret, 2003 : 9)

Poème d’ouverture du livre, premier d’une série de sept tous titrés « Les Amants », cette circonstance est une reprise (« chaque matin ») voire une habitude

incorporée (« il boit son café ») si ce n’est un rituel rapporté *in fine* au mythe de Sisyphe qui roule son rocher au sommet pour aussitôt recommencer exactement comme l’ouvrier qui tous les jours retourne à sa machine ou l’enseignant à sa classe et l’étudiant à ses cours. Mais voilà, cette circonstance absolument banale devient d’abord une parole de passage : en effet un « éclair », une fulguration, un télescopage de temporalités et d’expériences qu’on peut appeler une image dialectique, qui, une fois produite rapidement disparaît tel ce poème qui confine au haïku. D’une part, la syntaxe fait penser à la vitesse du train, à la rapidité de la mise au monde tous les matins, à une traversée intempestive : « le nu de 7 H 01 traverse le couloir ». Mais c’est d’un regardeur que cette vitesse d’apparition est « saisie au vol » : « lui » doit « tourner les yeux » pour « saisir » cet « éclair ». Aussi, on aperçoit que le saisissement n’est pas forcément celui qui est désigné, il ne s’agit pas tellement d’une prise mais d’un saisissement, d’un actif à un passif, c’est bien le « prodige » qu’on peut dire photographique, et celui-ci en est aussi tout transformé (on ne prend pas une photo, on est saisi par sa venue ; on ne comprend pas un texte, on est saisi par son mouvement). Ce saisissement va non seulement assurer d’un matin pas comme « tous les matins » alors même qu’il est réitérable « tous les matins » : « il boit son café », « les empreintes / s’évaporant sur le carrelage ». Oui, l’image disparaît dans la mémoire voire dans l’oubli mais, si le nu ne reste pas vraiment sur la rétine parce que d’autres évènements rétinien ont pu l’effacer, l’opération n’est en effet pas accomplie alors même qu’elle s’est évaporée ! La réflexion ou plutôt la rêverie d’un Sisyphe heureux qu’Albert Camus avait lancée en 1942 dans un essai prônant paradoxalement le bonheur au plus près de la condition humaine, est poursuivie ici, maintenant ! Non seulement donc, la parole est une parole de passage, où passe et un nu et un Camus dans un café bu, mais la parole ouvre avec ce poème un passage du quotidien au merveilleux, à l’à peine visible : l’éclair nu comme prodige amoureux. La photographie, et avec elle toute la littérature qui donne à voir, comme surprise de la relation, du passage amoureux, du rapport des corps, des lumières, des sens. Cette physique du passage au cœur de la circonstance banale est exactement ce que fait un poème à la didactique : du cœur de la répétition, une reprise de corps, de voix, de vie.

5. *Conjurer la peur et vivre les conflits pour jubiler sur le chemin incessant de cette rencontre à venir*

L’historien Patrick Boucheron dans un très bel essai, *Conjurer la peur Essai sur la force politique des images*, signale que pour observer la salle peinte, fresque dite du bon gouvernement, par Ambrogio Lorenzetti à Sienne dans le palais municipal en 1338,

« nous n’avons plus besoin de prédicateur pour tracer le sens des choses – même pas pour ‘faire œuvre de pédagogie’ comme on l’entend si souvent dans le langage doucereux et infantilisant de la communication politique d’aujourd’hui » (Boucheron, 2013 : 26) ! C’est dire où en est la relation pédagogique ! faut-il pour autant faire confiance à la relation didactique, assurée qu’elle serait de ses démarches et méthodes, de ses acteurs et dispositifs voire de ses fondements et régimes ? Ne serait-ce pas passer de Charybde en Scylla. Patrick Boucheron, dans un parcours dense et passionnant, critique en passant la métaphore de la lecture des images (Boucheron, 2013 : 95) et propose d’augmenter l’écoute de ce qu’il appelle la poésie qui est dans les images en ajoutant qu’« elle éclaire tout mais n’explique rien » (Boucheron, 2013 : 103). Aussi, demande-t-il d’entendre tous « les récits enlacés, avec pour chacun sa propre temporalité » (Boucheron, 2013 : 116) exactement comme le principe d’une « conflictualité demeur(ant) active » (Boucheron, 2013 : 174) dans le gouvernement des neuf de Siéne et, encore mieux précise-t-il, c’est dans le « mouvement » quasi cinématographique de la fresque « que doit se reconnaître l’énergie d’une politique du bien commun » (Boucheron, 2013 : 182). Il me semble que c’est là une proposition heuristique : contre l’affadissement (« infantilisation, dépolitisation », Boucheron, 2013 : 224), la perte des tensions, de la pluralité et du mouvement dans une œuvre, Boucheron nous incite à ne pas faire disparaître l’incertitude des chemins et donc les conflits, non pas tellement d’interprétation, que de reprise de voix. En didactique, le rôle décisif des œuvres d’art et des œuvres littéraires, c’est précisément de préserver avec beaucoup d’attention et de douceur « la joie des fortes pentes et des virages soudains, celle de l’ondulation des rues, brusquées comme une nappe que l’on secoue après un repas de famille » (Boucheron, 2013 : 227). Cette clause du livre de Boucheron me fait évoquer ce que Pier Paolo Pasolini écrivait juste avant sa mort il y a un peu plus de 40 ans en 1975 : « On ne peut pas enseigner si en même temps on n’apprend pas » (Pasolini, 2002 : 51-52). La force d’une telle proposition ne réside pas dans une méthode mais dans une éthique de la relation, non seulement de la relation entre enseignants et élèves mais également de ce qu’on peut appeler un rapport au monde, à la vie, à la connaissance pour ne pas employer la dichotomie des sciences de l’éducation, savoir-faire et savoir-être. Dans la conception de Pasolini qui a été enseignant et qui a certainement dans ses activités artistiques poursuivi les relations pédagogiques et la pensée didactique, l’apprentissage est l’engagement d’une communauté savante qui fait de chacun de ses membres des égaux quand l’enseignement qui n’engage pas tous ses acteurs et en premier ses enseignants dans une telle communauté d’égaux ne construit que de l’exclusion (vs. de l’inclusion) et de la stigmatisation (vs. de la normalité) au moyen de procédures le plus souvent validées

dans et par des catégorisations réalistes telles que celles de discipline, de fonctions, de procédés puis de compétences, d’exercices et de validations. Mais la proposition de Pasolini demande d’exercer une critique du savoir et des manières d’apprendre et d’enseigner trop souvent confondus avec un pouvoir et les modalités de son exercice. Je voudrais alors lire un tout petit extrait d’un long poème paru en 1957 dans *Les Cendres de Gramsci* qui fait référence à la fête communiste de l’*Unità* et à la mélancolie des lendemains qui chantent toujours annoncés et jamais arrivés, pour bien souligner ce qui est l’enjeu difficile d’une didactique qui trop souvent verse dans le contraire de ses déclarations d’intention, dans ses slogans irréfléchis, dans sa politique sans cœur :

Vous avez, aveuglés par l’action, servi
le peuple non dans son cœur

mais dans sa bannière : oubliant
que ce qui doit, dans toute institution,
verser le sang, pour que ça ne redevienne pas un mythe,

c’est la douleur continue de la création. (Pasolini, 2014 : 55)

Ce que le pouvoir et le savoir assurent, c’est de l’objectif, du but, de l’arrivée, de la maîtrise, de la compétence, quand la connaissance partagée comme recherche ininterrompue et l’apprentissage continué comme savoir toujours situé et en cours ne considèrent vraiment que le cheminement, l’accompagnement, et encore plus le fait que, comme disait le poète Antonio Machado, « Cheminant, il n’y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant¹¹ », tout simplement parce que la relation pédagogique si elle fait relation, fait le chemin dans et par les rapports, les mises en rapports. Où s’aperçoit que la pensée didactique articulée au sens de la vie et au sens du langage est une pensée de l’itinéraire plus que de la finalité, des moyens plus que des fins, d’une utopie du présent plus que d’un futur destinal souvent articulé à un passé figé et modélisant. On peut d’ailleurs se demander s’il n’y a de progression qu’*a posteriori*. C’est de ce point de vue que les littératures et les arts importent dès que didactique des langues et des cultures : ces activités, car ce ne sont pas des objets ou des informations définitivement réalisés mais des expériences, ne demandent qu’à être continuées. Il n’y aurait didactiquement qu’à proposer des reprises d’énonciation qu’on peut considérer comme autant de passage de l’œuvre, transénonciation toujours en cours, et ceci pour tous les arts et pas seulement ceux qu’on appelle les arts du langage car les autres arts – si les séparations sont

¹¹ Antonio Machado, Chant XXIX dans *Proverbios y cantarès*, Campos de Castilla, 1917 : « Caminante, son tus huellas / el camino, y nada mas ; / caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace camino, / y al volver la vista atras / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante, / no hay camino, / sino estelas en la mar. »

possibles – ne sont pas des arts qui peuvent exister en dehors du langage, c’est-à-dire en dehors des relations de sujet à sujet. La moindre image, sans parler du moindre tableau ou film, la moindre mise en forme d’une parole, est un pousse-à-dire et certainement pas un « faire dire » comme propose Christian Puren (2006) par exemple, parce que c’est déjà du *dire* plus que du *dit*, c’est déjà un point de voix non comme point de vue *sur*, mais point de vue *dans et par* le monde que l’œuvre organise dans son acte même, son pousse-à-dire. Ce travail est donc de l’ordre d’une énonciation à continuer. Il fait précisément l’enjeu des littératures en didactique des langues et des cultures et la mesure des activités à proposer. Je recommence avec cet autre poème *pris dans les choses* que propose Gérard Noiret :

Hortensias, glaïeuls et fuchsias,
il a cru en l’âme à partir de ses yeux.
Depuis, il adore venir la chercher ;
l’attendre aux heures d’affluence,
la surprendre qui descend les marches,
parmi d’autres mais avec
cette allure, cette lenteur, cette écharpe,
ce bonnet, cette maîtrise.
Invariablement, la nuit les félicite
et ils empruntent,
main dans la main, les chemins
qui s’inventent chaque fois qu’ils sont pris. (Noiret, 2003 : 13)

La parole se fait ici don des fleurs, trilogie qui ouvre un infini au présent d’un déictique du passage (« cette allure », etc.) creusant la vue (« à partir de ses yeux ») comme série de déprises, reprises, prises photographiques renversantes : c’est bien « main dans la main » que « les chemins (...) s’inventent chaque fois qu’ils sont pris », c’est-à-dire que les amants sont portés par la nuit qui « les félicite ». Mais ce qui s’entend surtout avec ce poème et son silence que porterait certainement cette croyance en l’âme rendue aux yeux qui parlent tellement fort alors qu’ils ne font que voir, qu’échanger le regard, c’est une parole qui ne cesse de recommencer « chaque fois », exactement comme la trilogie florale que reprend la série déictique, dans une pluralité qui ouvre à l’infini du passage, du chemin, du possible de la parole-rencontre avec laquelle aucune prise, arrêt sur objet, n’est possible autrement qu’à continuer « le chemin incessant de cette rencontre à venir », comme écrit Dominique Rabaté (2013 : 136) à propos des pivoines de Philippe Jaccottet. La rencontre vocale avec les œuvres d’art est exactement comme cette « attente aux heures d’affluence » : il y a à retrouver, laisser venir aussi, le corps de la surprise au milieu de toutes les affluences didactiques et autres qu’un enseignement des langues et des cultures impose. Il y a donc à entretenir l’éveil, l’attention et peut-être aussi à faire une confiance presque aveugle à ces épiphanies que les lectures vraiment

engagées, ces attentes, entraîneront forcément. Ces épiphanies ouvrent ces chemins pris comme inventions d'écoute, de passage. Ailleurs, j'ai proposé un ensemble d'activités qui, comme les cinq doigts de la main, permettent de donner la main à la main tendue de l'œuvre, de faire voix résonante : parcourir, jouer, documenter et donner la parole viendraient tenir cette main tendue avec la préhension première que constitue l'œuvre entendue intégralement.

6. Le racontage comme continu des passages de voix

Je voudrais conclure avec deux propositions complémentaires de Walter Benjamin qui confirment, me semble-t-il, ce que j'ai essayé d'avancer avec ces deux poèmes de Gérard Noiret et ce que, par ailleurs, j'aime appeler le racontage (Martin, 2015) en faisant référence au magistral texte de Walter Benjamin, *Le raconteur* (2014). Il s'agit de mieux situer ce que j'appelle le continu des passages en didactique des langues avec les littératures et les arts, pour ce qui nous mobilise chaque jour que nous travaillons à une communauté savante d'égaux. Cette dernière formulation est à prendre comme un problème qui sans cesse travaille, c'est-à-dire fait œuvre de didactique avec les œuvres. Première très belle formule de Benjamin développée dans un paragraphe que voici :

Ne pas trouver son chemin dans une ville, ça ne signifie pas grand-chose. Mais s'égarer dans une ville comme on s'égare dans une forêt demande toute une éducation. Il faut alors que les noms des rues parlent à celui qui s'égare le langage des rameaux secs qui craquent, et des petites rues au cœur de la ville doivent pour lui refléter les heures du jour aussi nettement qu'un vallon de montagne. Cet art, je l'ai tardivement appris ; il a exaucé le rêve dont les premières traces furent les labyrinthes sur les buvards de mes cahiers.
(Benjamin, 1978 : 29-30)

Cet apprentissage de l'égarement c'est exactement celui que susciteraient les œuvres littéraires et artistiques, comme expériences à la fois partagées-partageables et surtout continuées-rénonçables. En effet celles-ci ouvriraient à la surprise des seuils : éveil ou remémoration en constitueraient la latence quand, à chaque moment du parcours – souvent différent d'un lecteur à l'autre, d'une lecture à l'autre – des seuils s'offrent. Seules les œuvres permettent une telle éducation : cela demande en effet d'une part qu'elles engagent ce qu'un grand théoricien de la littérature, Victor Chklovski (1967), appelait en russe *ostranenie* c'est-à-dire une étrangéisation, une défamiliarisation.

Seconde proposition de Walter Benjamin (2006 : 445) ramassée dans une phrase : « L'oisiveté du flâneur est une protestation contre la division du travail ». Les lectures libres et libérées que demandent les œuvres littéraires et artistiques, contestent

du cœur même de leur expérience bien des modalités d'apprentissage-enseignement qui taylorisent les cadres de l'expérience pédagogique et didactique. La lenteur des retenues ou, la vitesse des volubilités, le bruit des paroles trop nombreuses ou le silence des paroles inaudibles, autant de protestations qui, avec les œuvres, permettent d'ouvrir des hésitations, des contournements, des engagements risqués, des confrontations et des associations, et donc des expériences de l'apprentissage-enseignement au sens fort, au sens d'un engagement d'égaux. Égalité à trouver chaque fois qu'on fait apprentissage dans et par des essais de voix nombreux, le plus possible attentifs à ce que les voix nous font entendre de ce que nous ne savions pas de nous, chacun et tous. Mais voilà, pour sauver la face de ces quelques bribes de réflexion, je n'aurais plus qu'à m'en remettre *in fine* à Michel de Montaigne :

Excusons icy ce que je dy souvent, que je me repens rarement, et que ma conscience se contente de soy : non comme de la conscience d'un Ange, ou d'un cheval (je pourrais dire âne), mais comme de la conscience d'un homme. Adjoustant tousjours ce refrain, non un refrain de ceremonie, mais de naïfve et essentielle submission : Que je parle enquerant et ignorant, me rapportant de la resolution, purement et simplement, aux creances communes et legitimes. Je n'enseigne point, je raconte. (Montaigne, 1965 : 46)

Bibliographie

- ANDERSON Patrick (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires Franc-Comtoises.
- BENJAMIN Walter (1978). *Enfance berlinoise*, trad. Jean Lacoste. Paris : Les Lettres Nouvelles/Maurice Nadeau.
- BENJAMIN Walter (2014). *Le Raconteur* (1936), trad. Sybille Muller. Paris : Circé.
- BENJAMIN Walter (2006). *Paris capitale du XX^e siècle. Le livre des passages* (1939). Paris : Editions du Cerf.
- BONNEFOY Yves (1988). « Lever les yeux de son livre », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 37 (printemps 1988), p. 9-19.
- BOUCHERON Patrick (2013) *Conjurer la peur Essai sur la force politique des images*. Paris : Le Seuil.
- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves (2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- CHKLOVSKI Victor (1967). « L'art comme procédé » dans Tzvetan Todorov (éd.), *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*. Paris : Seuil, p. 76-97.
- JENNY Laurent (2005). « La langue, le même et l'autre », *Fabula-LhT*, n° 0, « Théorie et histoire littéraire », février 2005. URL : <http://www.fabula.org/lht/o/Jenny.html>, page consultée le 13 octobre 2014.
- KIERKEGAARD Soren (1993). « La Reprise », dans *Ou bien... ou bien. La Reprise. Stades sur le chemin de la vie. La maladie à la mort*. Paris : Robert Laffont, « Bouquins ».
- LAFERRIERE Dany (2011). *L'énigme du retour* (2009). Paris : Librairie générale française, « Le livre de poche ».

- MALLARME Stéphane (1945). *Œuvres complètes*, ed. Henri Mondor. Paris : Gallimard.
- MARTIN Serge (2015). *Poétique de la voix en littérature de jeunesse. Le racontage de la maternelle à l’université*. Paris : L’Harmattan.
- MESCHONNIC Henri (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Lagrasse : Verdier.
- MESCHONNIC Henri (1990). *Nous le passage*. Lagrasse : Verdier.
- MONTAIGNE Michel de (1965). *Les Essais*, Livre III, Chapitre II, « Du repentir », éd. de Pierre Michel. Paris : Gallimard, p. 43-59.
- NOIRET Gérard (2003). *Pris dans les choses (1985-2002)*. Sens : Obsidiane.
- RABATE Dominique (2013). *Gestes lyriques*. Paris : Corti.
- PASOLINI Pier Paolo (2002). *Lettres luthériennes. Petit traité pédagogique*, trad. de Anna Rocchi Pullberg. Paris : Seuil.
- PASOLINI Pier Paolo (2014). *La persécution*, trad. de René de Ceccaty. Paris : Seuil.
- PROUST Marcel (1971). *Contre Sainte-Beuve*. Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».
- PROUST Marcel (1987). *À la recherche du temps perdu*, t. 1. Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».
- PUREN Christian (2006). « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », mis en ligne le 8 octobre 2006. URL (consulté le 01 juin 2016) : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>.
- SIOUFFI Gilles (2007). « Du sentiment de la langue aux arts du langage », *Études de linguistique appliquée*, 2007/3 n° 147, p. 265-276. URL (consulté le 01 juin 2016) : <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-265.htm>
- STAROBINSKI Jean (1970). *La Relation critique*. Paris : Gallimard.

POUR UN ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE CONTEXTUALISE DE LA « GRAMMAIRE » DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

HENRI BESSE
ENS de Lyon

Résumé : Sont d'abord quelque peu précisés les termes de l'intitulé de cet atelier, en particulier pourquoi une barre entre enseignement et apprentissage, pourquoi des guillemets à « grammaire », et pourquoi n'y est-il question que du français. Trois points sont ensuite abordés. La polysémie actuelle du mot *grammaire*, ou de ses équivalents dans les autres langues européennes, que l'on peut réduire à trois sens fondamentaux (« grammaire intériorisée », « représentations grammaticales » et « théories grammaticales »). Les conceptions les plus courantes que l'on se fait de ce qu'est une règle grammaticale : une l'assimilant à la loi juridique ; une autre, à une « loi de la nature » ; une troisième, à un artefact du grammairien. Trois conceptions auxquelles correspondent plus ou moins trois manières de faire apprendre cette règle, l'une déductive, l'autre inductive, et la troisième d'ordre constructiviste. Ces quatre parties sont suivies d'une brève conclusion portant sur la « culture grammaticale » du français.

Mots clés : enseignement des langues, grammaire, règle (de grammaire), français langue étrangère.

Abstract: The author first clarified the terms used in this workshop, particularly his reasons for putting a slash between teaching and learning, writing grammar between brackets and talking about French only. He then discusses three points. The current polysemy of the word “grammar”, or its equivalents in other European languages, which can be brought down to three basic senses (“interiorized grammar”, “grammatical representations”, and “grammatical theories”). The most widespread notions of what a grammatical rule is i.e. first assimilation to judicial law; second, to “natural law”; third, to a grammarian’s artefact. Three notions implying more or less three manners of teaching that rule i.e., first, an deductive one; second, an inductive one; the third one being of constructivist order. A brief conclusion bearing on the “grammatical culture” of French follows those four parts.

Key words: language teaching, grammar, (grammatical) rule, French as a foreign language.

Après avoir quelque peu précisé les termes de cet intitulé (en 1), nous traiterons de la polysémie actuelle du mot *grammaire* dans les langues européennes (en 2), des conceptions qu'on se fait de ce qu'est une règle grammaticale (en 3), et des manières de les enseigner ou de les faire apprendre (en 4). Quatre parties, suivies d'une brève conclusion portant sur ce que nous appelons la « culture grammaticale » du français.

1. Quelques précisions quant à l'intitulé de cet atelier

Pourquoi cette barre entre *enseignement* et *apprentissage*, *enseigner* ne signifie-t-il pas « faire apprendre » ? Pourquoi *contextualisé*, tout enseignement comme tout apprentissage n'est-il pas inévitablement « contextualisé » ? Pourquoi ces guillemets au mot « *grammaire* » ? Pourquoi s'en tenir au *français*, alors qu'apprendre scolairement une *langue étrangère ou seconde* (L2), autre que celle(s) qu'on pratique déjà, sa langue maternelle (L1) et éventuellement une première L2, engage, tout aussi inévitablement, plusieurs langues ?

Pourquoi enseignement / apprentissage ?

La barre entre *enseignement* et *apprentissage* signifie qu'il s'agit de deux processus distincts qui n'ont d'existence, en classe de L2, qu'au sein de multiples interactions, plus ou moins individualisées, entre l'enseignant et le groupe-classe mais aussi entre les enseignés. Interactions dont l'affectif et l'émotif ne sont pas absents, qui font que le dûment enseigné est *ou non* appris, qu'il l'est de telle façon par tel élève et d'une autre façon par tel autre. Façons d'apprendre parfois très éloignées de l'idée que l'enseignant peut s'en faire. Dans une classe de L2, peut-être davantage que pour d'autres matières scolaires, les élèves apprennent à la fois *plus et moins* que ce qui leur est enseigné.

On ne peut donc concevoir cet enseignement comme *la simple transmission* par le maître d'un savoir d'origine savante à ceux qui l'ignorent. Et ce savoir ne peut être inculqué selon sa seule « logique » interne, sans que le maître n'ait à s'interroger sur les manières dont ses élèves sont *à même ou non* de se l'approprier. Il est clair que cette conception de l'enseignement / apprentissage requiert des classes à effectif relativement réduit, et convient mieux à l'enseignement de certaines matières (dont les L2) qu'à d'autres.

Pourquoi un enseignement / apprentissage *contextualisé* ?

Par *contextualisé*, il faut entendre ici un enseignant attentif à ce qu'engage, pour chacun de ses élèves et dans le ici et maintenant de leur classe, l'apprentissage de ce qu'il

cherche à leur enseigner. En d'autres termes, un enseignant qui s'efforce de prendre en compte, selon les réactions de ses élèves et autant qu'il lui est possible, ce qui lui paraît être à même de leur permettre de s'approprier, avec plus ou moins de succès, les savoirs pratiques ou plus savants qu'il cherche à leur faire apprendre. Dans cet article, il s'agit d'un savoir sinon savant du moins d'origine savante, celui des grammairiens ou des linguistes dont le maître sait, au moins par l'expérience qu'il en a, qu'il ne permet pas, à lui seul, de pratiquer une L2 à l'égal des natifs de celle-ci, dont certains ignorent tout de ce dit savoir. Ce savoir apparaît néanmoins nécessaire – pour certains élèves plus que d'autres, pour certaines L2 plus que d'autres – à l'appropriation réussie d'un parler-écrire étranger.

En outre, il est illusoire de penser qu'on puisse enseigner / apprendre une L2, sans prendre compte, d'une manière ou d'une autre, les langues (dont leur L1) que les élèves pratiquent déjà, et à partir desquelles ils apprennent, même si le maître ne les utilise pas en classe et s'il leur interdit de les parler ouvertement durant ses cours¹. Passé la prime enfance, il semble² en effet qu'on reste apte, génétiquement, à apprendre une L2 parce qu'on pratique déjà au moins une autre langue (sa L1). L'apprentissage d'une L2 engage donc inévitablement, passée la prime enfance, au moins la L1 des élèves, et parfois une autre L2 qui leur est déjà plus ou moins familière. Et s'ils les ont aussi apprises scolairement, cet apprentissage engage souvent des rudiments du savoir des grammairiens ou des linguistes sur ces langues qui leur permettent d'apprendre une nouvelle (pour eux) L2.

D'où de multiples interférences linguistiques que le maître s'efforce, avec plus ou moins de réussite, de corriger, mais aussi *des interférences d'ordre métalinguistique*, qui sont liées aux « règles » grammaticales qu'ils ont déjà apprises à propos de leur L1 ou de leur première L2. « Règles » qui engagent des catégories et raisonnements grammaticaux qu'ils ont tendance à re-mobiliser pour surmonter leurs difficultés d'appropriation de cette nouvelle L2, et qui interfèrent parfois avec les « règles » qu'on leur a déjà enseignées. Ce qui ne manque pas d'entraver leur appropriation de cette L2. C'est aussi en ce sens que nous parlons, dans cet article, d'enseignement / apprentissage *contextualisé*. On ne peut, à notre avis, enseigner la « grammaire » d'une L2 sans tenir compte non seulement des régularités et analogies propres à la L1 (et éventuellement de celles d'une première L2) des élèves, mais aussi de ce qu'ils ont appris de « grammatical », au sens plus savant du terme, sur leur L1 (éventuellement sur leur première L2). Dit plus simplement, on ne peut enseigner le savoir que les grammairiens ou les linguistes ont élaboré à propos de la L2 qu'on leur enseigne, sans tenir compte du « passé grammatical » de ses élèves, de ce qu'ils ont retenu du savoir

¹ Contrairement à certains tenants des méthodes directe, audio-visuelle ou communicative qui pensent qu'une L2 peut être acquise comme on a acquis sa L1.

² La difficulté à enseigner une langue à ce qu'on appelle « les enfants-loups », quand on les découvre passés cet âge, le suggère.

d'autres grammairiens et linguistes qui leur a été déjà scolairement enseigné à propos de leur L1 ou d'une première L2.

Pourquoi des guillemets à « grammaire » ?

Une classe de L2 n'est donc pas une classe où l'enseignant se borne à transmettre à ses élèves le savoir grammatical ou linguistique que les spécialistes ont élaboré à propos de cette seule langue, la *grammaire* des livres et des cours qui l'ont académiquement qualifié en tant que « maître » pour enseigner cette L2. Il nous semble d'ailleurs que des maîtres qualifiés pour enseigner deux langues (leur L1 et une L2, ou deux L2) sont mieux à même d'affronter la complexité de l'apprentissage de la L2 qu'ils enseignent que les natifs de cette langue ou les maîtres académiquement qualifiés pour enseigner une seule L2. Si ce savoir d'origine savante sur la L2 peut aider les élèves à s'approprier correctement cette L2, il ne permet pas à lui seul, d'évidence, de la pratiquer avec l'aisance, en particulier dans ses composantes phonétiques et grammaticales, du petit enfant qui parle sa L1, dont on dit parfois de nos jours qu'il pratique déjà *la grammaire de sa langue maternelle*³.

Le mot *grammaire* peut ainsi renvoyer – et il en va à peu près de même de ses équivalents dans les autres langues européennes – à au moins trois réalités différentes. 1) Aux régularités internes propres à une langue (on parle ainsi de *la grammaire du français, de l'anglais, du portugais...*), aux caractéristiques d'ordre morpho-syntaxique qui la distinguent des autres langues. 2) À la compétence ou à l'intuition de qui pratique ces régularités sans les avoir dûment étudiées, c'est ainsi qu'il faut entendre *grammaire* si l'on dit (voir ci-dessus) que l'enfant, avant d'aller à l'école, possède *la grammaire de sa langue maternelle*. 3) Aux représentations explicitées que donnent les spécialistes, grammairiens ou linguistes, d'une partie⁴ de ces régularités (*un livre de grammaire, un article de grammaire...*). Ou encore 4), aux points de vue qu'adoptent ces spécialistes pour étudier méthodiquement ces régularités (on parle ainsi de *grammaire traditionnelle, structurale, fonctionnelle, générative, énonciative...*). D'où nos guillemets au mot *grammaire*, un des

³ Expression relativement répandue chez les enseignants de français L1, mais qui ne semble pas être antérieure à la fin du XVIII^e siècle. Dans *Émile ou de l'éducation*, c'est en un sens voisin que Jean-Jacques Rousseau emploie le mot *grammaire* : « Les enfants ont, pour ainsi dire, une grammaire de leur âge, dont la syntaxe a des règles plus générales que les nôtres, et si l'on y faisait attention, l'on serait étonné de l'exactitude avec laquelle ils suivent certaines analogies, très vicieuses si l'on veut mais régulières et qui ne sont choquantes que par leur dureté ou parce que l'usage ne les admet pas. ». Par exemple, il arrive qu'un enfant francophone, habitué à dire *dormir-dormira* et *sortir-sortira*, dise *mourir-mourira*. Notons que Rousseau modalise (voir son *pour ainsi dire*) l'emploi qu'il fait ici de *grammaire*, ce qui suggère que cet emploi est alors peu courant, est une sorte de néologisme de sens.

⁴ La phonétique, l'intonation, la gestualité, le lexique, la pragmatique ne relèvent pas, ou peu, de la grammaire prise en ce sens, même si *des* grammairiens et *des* linguistes ont pu en tenir compte.

objectifs de notre atelier étant de clarifier les rapports qu'entretiennent entre elles ces différentes sortes « grammaires ».

Pourquoi n'est-il question que du français ?

S'il n'est question, dans notre titre, que du français L2, c'est d'abord que cet atelier s'adressait à des enseignants du français L2 et qu'il s'est déroulé en français. Mais c'est aussi parce que chaque langue entretient dans ses pratiques, tant usuelles que d'enseignement, un rapport particulier au savoir que les grammairiens et les linguistes ont développé à son propos. Rapport d'ordre moins scientifique que culturel, en ce qu'il est moins lié à l'histoire interne d'une langue qu'à son histoire externe, au rôle que ce savoir a joué et continue à jouer dans les usages plus ou moins ordinaires de cette langue, et donc dans la société qui s'identifie et est identifiée à celle-ci.

Il est, en effet, des langues où ce savoir d'origine savante a été plus fortement intégré aux pratiques quotidiennes de ceux et celles qui les parlent-écrivent que dans d'autres. Où ce savoir a été plus largement vulgarisé que pour d'autres, où sa naturalisation ou intégration dans le parler-écrire de leurs locuteurs, qu'ils en soient natifs ou non, est plus manifeste, plus prégnante que dans d'autres. Autrement dit, il est des communautés qui accordent à leur *culture grammaticale* une place plus importante que d'autres⁵. Au sein des langues européennes, ceux et celles dont le français est la langue maternelle ou seconde sont en général plus attentifs à la culture grammaticale de leur langue que, par exemple, ceux et celles dont l'anglais est la langue maternelle ou seconde. Nous reviendrons (voir Besse 2001) brièvement sur ce point dans notre conclusion.

2. Retour sur les ambiguïtés du mot *grammaire*

Réfléchir à l'enseignement / apprentissage de la « grammaire » d'une L2 suppose que l'on revienne sur la polysémie du mot *grammaire*. Les dictionnaires de linguistique lui accordent jusqu'à six ou sept sens différents, mais notre sentiment est qu'il suffit de distinguer *trois sens fondamentaux* pour que cette réflexion en soit clarifiée.

La grammaire en tant que *grammaire intériorisée*

Le premier est le sens que prend *grammaire* dans une phrase comme : *Toute langue a une grammaire, et l'enfant pratique la grammaire de sa langue maternelle avant même*

⁵ Il suffit de comparer les programmes scolaires du primaire quant au nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la « grammaire » et de l'orthographe de la L1 pour se faire une idée de la plus ou moins grande importance qu'on accorde à cette culture.

d'aller à l'école. Phrase qui aurait sans doute étonné au XVII^e et même au XVIII^e siècle (voir ci-dessus la note 3), car elle donne à *grammaire* une acception que ce mot n'avait guère jusqu'alors. C'est qu'elle en fait un quasi synonyme de *langue* (« toute langue a une langue⁶ »). *Grammaire* peut y être paraphrasé par : *toute langue a son propre système, son organisation interne spécifique, sa structure, ses propres règles...*

Pris en ce sens, le mot postule qu'il existe dans la nature de chaque langue une certaine rationalité, qu'on peut y observer des régularités ou des analogies dans ses énoncés tant oraux qu'écrits, lesquelles sont suivies plus ou moins régulièrement par nombre de ses natifs qui, pourtant, ne les ont pas étudiées rationnellement.

C'est que le grammairien ou le linguiste se donne un objet autre que ces *énoncés* dont le sens utile ou communicatif est fortement tributaire des situations et des contextes dans lesquels ils sont échangés. Il ne tient pas compte, le plus souvent, de qui en fait usage, à qui ces énoncés sont destinés, dans quel but et dans quel environnement (physique ou pensé) ils ont été produits et reçus. Il les extrait de cet environnement pour en faire des *propositions* ou des *phrases*, qu'il étudie pour y trouver des ressemblances, d'ordre formel et/ou sémantique, sans trop se préoccuper de ce qu'elles peuvent effectivement signifier dans les échanges ordinaires de ses natifs. Pour la plupart des grammairiens et des linguistes, *j'ai chaud* signifie littéralement « avoir chaud » et non « ouvre la fenêtre » ou « excusez-moi d'enlever ma veste » ; *j'ai chaud* peut alors être rapproché, entre autres, de *j'ai froid*, *faim*, *peur*, mais aussi *tu as chaud*, *froid*, *peur*, *il a chaud*, *froid*, *peur*. Ce qui permet à ces grammairiens et linguistes de regrouper ces propositions ou phrases selon ce qu'ils appellent des *paradigmes* dont on peut se demander s'ils relèvent de la grammaire intériorisée de ceux qui pratiquent cette langue sans les connaître ou sans en avoir conscience, ou bien s'ils ne relèvent pas d'une « logique » propre à ces doctes. Ce n'est donc pas la réalité *langagière* dans sa diversité et complexité communicative qu'étudie le grammairien ou le linguiste, mais une abstraction de cette réalité qui en fait un objet devenu rationnellement observable d'un point de vue qui n'est pas nécessairement celui de tous les locuteurs de la langue qu'il étudie. Ce que nous qualifions de *grammaire intériorisée* d'une langue n'est pas cet objet, pour ainsi dire inerte, que se donne le grammairien ou le linguiste afin d'en dégager des règles. C'est ce qui résulte dans l'esprit d'un locuteur de cette langue de l'intériorisation, plus ou moins singulière, qu'il a faite, au travers de multiples interactions avec ceux (celles) qui les maîtrisent déjà, des usages ordinaires de cette langue. *Grammaire intériorisée* qui lui permet d'affirmer, au moins intuitivement, que *j'ai chaud* se dit en français, alors que **j'ai vert* ou **j'ai voiture* ne se disent pas.

⁶ C'est ainsi que l'ont traduite en japonais des enseignants de français L2.

Il y a de l'inné et de l'acquis dans une « grammaire intériorisée ». L'inné est ce qui permet à tout être humain, pour peu que son environnement quotidien l'y aide, de parler une langue (L1 ou L2) comme on la parle. Cet inné relève de la *faculté de langage* comme disaient jadis les philosophes ; du *Language Acquisition Device* (« dispositif inné d'acquisition des langues ») comme disent certains linguistes actuels. L'acquis est ce qui résulte dans l'esprit d'un enfant ou d'un adulte, grâce à cet inné, de l'intériorisation progressive de ce qui est plus ou moins propre à une langue, que cette intériorisation relève, à l'oral, de sa phonétique, de ses intonations, de sa gestualité, et à l'écrit, de son écriture et sa lecture. En d'autres termes, cet inné relève de l'universel humain, de sa génétique, et cet acquis de ce qui divise l'espèce humaine en quelque six mille langues différentes, non ou peu inter-compréhensibles⁷.

Par grammaire intériorisée, nous entendons donc que tout être humain dispose génétiquement de la capacité d'acquérir, aisément dans sa prime enfance et moins aisément plus tard, n'importe quelle langue humaine, pour peu qu'il soit contraint, dans l'environnement où il vit, d'interagir avec ceux et celles qui la parlent-écrivent quotidiennement. Ce sont ces multiples interactions qui lui permettent, peu à peu et non sans approximations ou généralisations abusives⁸, de s'approprier, sans qu'elles lui soient enseignées d'un point de vue grammatical, les régularités ou analogies caractéristiques de cette langue qui lui était jusqu'alors étrangère. Dans une classe de L2, c'est d'abord parce que l'enseignant a déjà intériorisé, nativement ou non, avec ou non le secours du savoir des grammairiens ou des linguistes, les régularités et analogies propres à cette L2 qu'il est à même d'aider les apprenants à les intérioriser⁹.

La grammaire en tant que *représentations grammaticales plus ou moins savantes*

Le second sens du mot *grammaire* que nous retenons est celui qu'il prend dans *un manuel de grammaire française ou portugaise*, c'est-à-dire dans un ouvrage qui vise à

⁷ Distinction qui n'est pas récente, même si on la formule de nos jours autrement. Un grand grammairien français du XVIII^e siècle, Nicolas Beauzée, estimait ainsi que seule « la Grammaire générale » était une science, « parce qu'elle n'a pour objet que la spéculation raisonnée des principes immuables & généraux du Langage », que « ses principes ne supposent que la possibilité des langues », et qu'ils sont donc antérieurs aux langues observables, alors qu'« une Grammaire particulière est un art », en ce qu'elle ne peut être « que le résultat des observations faites sur les usages préexistants ».

⁸ Certains migrants peuvent vivre des années durant dans leur pays d'accueil sans parvenir à en pratiquer la langue comme ses natifs la pratiquent, gardant leur « accent » et commettant nombre d'analogies (morpho-syntaxiques ou lexicales) qui ne sont pas dans l'usage de ces natifs. Eux aussi apprennent à la fois moins et plus que ce que leur environnement leur « enseigne ».

⁹ La notion de « grammaire intériorisée » est proche de celles de « compétence linguistique » ou « d'intuition linguistique », mais ces notions sont liées à un « locuteur-auditeur idéal », figure du linguiste qui étudie une langue plus que de ses locuteurs réels, qu'ils soient natifs ou non de cette langue. Il existe certes des enseignants de L2 que ne parlent pas ou qui parlent mal la L2 qu'ils enseignent, tout comme il existe des natifs de cette langue qui l'enseignement en ignorant presque tout de ce que les grammairiens ou les linguistes ont pu en dire, mais ces cas sont relativement marginaux.

vulgariser ce que les grammairiens ou les linguistes ont dit de « grammatical » sur cette langue, en particulier les règles qu'ils ont élaborées à son propos. C'est aussi le sens que peut prendre ce mot dans *Ce sont des langues qui n'ont pas encore de grammaire*, si l'on entend par là que ces langues, n'ayant pas été étudiées méthodiquement par les grammairiens ou les linguistes, ne disposent pas encore de règles grammaticales, demeurant régies par leurs seuls usages¹⁰. Pour qualifier ce sens, nous parlons de *représentations grammaticales plus ou moins savantes*.

Représentation, en raison du fait que les règles explicitées dans les manuels de ce type ne sont pas, à notre avis, une simple *description* des régularités ou des analogies dont le grammairien ou le linguiste cherche à rendre compte. Pas plus qu'elles ne sont des « lois » jusqu'alors cachées que ces spécialistes auraient enfin redécouvertes. Et comme il n'est pas rare que, pour un même phénomène observable dans les usages attestés d'une langue, on dispose de différentes règles selon les grammairiens ou les linguistes qui les ont forgées, nous parlons de ces *représentations* au pluriel¹¹.

Ces règles sont formulées dans des termes métalinguistiques qui renvoient à des notions abstraites, qui sont parfois empruntées aux philosophes et parfois inventées par tel ou tel grammairien ou linguiste, termes qu'il est nécessaire, en classe de L1 comme en classe de L2, d'expliquer aux élèves. Une manière courante d'y parvenir, tant dans les manuels que dans les classes, est de recourir à des exemples à même de montrer à quel réel observable s'applique la règle enseignée, ces exemples étant supposés *prouver* la règle. Si un élève avance un contre-exemple, on lui rétorque que « l'exception prouve la règle », oubliant que *prouver* vient du latin *probare*, lequel signifiait d'abord « mettre à l'épreuve », « éprouver ». Notons enfin que, dans une classe de L2, ces exemples sont souvent moins éclairants que dans une classe de L1, pour la simple raison que les élèves ont de la difficulté à les comprendre, ou qu'ils les comprennent autrement que les grammairiens ou les linguistes. Ce n'est donc pas le savoir des grammairiens et des linguistes tel qu'ils l'ont eux-mêmes formulé qui est présent dans une classe (de L1, et encore moins dans une classe de L2), mais un savoir qui y est transposé à des fins didactiques. C'est pourquoi nous parlons de *représentations grammaticales plus ou moins savantes* ou *d'origine savante*.

¹⁰ Avant la Renaissance (fin XV^e – début XVI^e siècles), seules les langues « savantes » (grec, latin, hébreu) étaient dotées de règles grammaticales, et elles étaient enseignées le plus souvent à partir de ces règles ; les langues « vulgaires », celles parlées par le *vulgus* ou le tout-venant, en étaient jusqu'alors dépourvues, et étaient en conséquence apprises par le seul usage, à la manière dont un enfant apprend sa L1.

¹¹ Voir à ce propos la première partie de l'ouvrage *Grammaires et didactique des langues* que j'ai publié (Paris : Didier 1984) avec Rémy Porquier. J'y montre comment deux phénomènes grammaticaux du français, particulièrement difficiles à qui apprend à cette langue en tant que L2, sont diversement *représentés* par les grammairiens et linguistes, celui de la morphologie et des « temps » du « verbe » en français, et celui des « articles » du français.

La grammaire en tant que *théories grammaticales*

Le troisième sens que nous retenons est celui que prend le mot *grammaire* dans, par exemple, *Il existe différentes grammaires, fonctionnelle, structurale, générative, énonciative...* Il renvoie alors aux « écoles de pensée », aux points de vue théoriques qu'adoptent les grammairiens ou les linguistes dans leur étude « scientifique » d'une langue, plus rarement de plusieurs.

Les grammairiens, ceux qui œuvrent sur une seule langue et en élaborent une représentation relativement exhaustive de ses composantes « grammaticales »¹², sont, en général, discrets sur leurs assomptions ou présupposés théoriques. Ils ont tendance à présenter leurs règles comme si elles existaient dans la réalité même de la langue, écrivant plus volontiers : « *il existe* en français trois espèces d'articles », que « *on peut distinguer* en français... » ou « *notre hypothèse* est qu'il y a en français... ». Une des raisons de cette discrétion théorique est qu'ils s'inscrivent souvent dans une tradition grammaticale qui a fini, au cours des siècles, par s'imposer dans l'étude de la langue qu'ils ont prise pour élaborer leur objet d'étude, tradition qu'ils ne remettent pas radicalement en cause, se bornant à quelques innovations. Les linguistes, qui prétendent à plus de généralité et qui travaillent parfois sur plusieurs langues, sont davantage diserts quant à ce qui est préalable à leur travail.

Au point que certains linguistes consacrent l'essentiel de leur dire savant à la défense et illustration de la théorie dont ils sont adeptes : plus rarement, de celle qu'ils ont eux-mêmes élaborée. À quoi s'ajoute que les linguistes ne cherchent pas à élaborer une représentation de l'ensemble des phénomènes grammaticaux d'une langue, mais s'en tiennent à des aperçus portant sur quelques points à même d'étayer leur théorie ou d'en montrer l'applicabilité. Ils ne sont pas, à quelques exceptions près, auteurs de manuels de grammaire mais d'ouvrages de linguistique. Lesquels ne sont pas, en tant que tels, utilisables dans l'enseignement / apprentissage d'une langue, Et nombre d'entre eux ont tendance à présenter la théorie dont ils se réclament, tant dans leurs écrits que dans leurs cours universitaires, comme une sorte de « vérité » des langues dont cette théorie serait l'explicitation. Prétention qui a été fortement contestée dans d'autres domaines¹³, et qui nous paraît tout aussi contestable dans l'étude, fût-elle réputée scientifique, des langues.

Mais si une théorie linguistique n'est pas à même de dire « la vérité » des langues, elle n'en est pas moins indispensable à qui cherche à les étudier rationnellement. Elle précise le

¹² *Le bon usage* de Maurice Grevisse en est un bon échantillon.

¹³ Il y a plus d'un siècle, le philosophe américain Charles Sanders Peirce (1839-1914) disait (nous le traduisons) : « Nous sommes si loin d'avoir le droit de conclure qu'une théorie est la vérité même, que nous ne pouvons pas même comprendre ce que cela veut dire. » Propos que corrobore une spécialiste actuelle de la philosophie des sciences physiques, Soazig Le Bihan : « Les lois de la physique, *a fortiori* celle de la biologie, ne sont que des hypothèses probables, non des vérités d'expérience. [...] Dès lors, la question de la vérité d'une théorie perd son sens, et la problématique de l'invention remplace celle de la découverte. »

point de vue que le linguiste ou le grammairien adopte quant à la manière de recueillir et d'étudier les données sur lesquelles il travaille, et elle permet de définir les catégories et les raisonnements qu'il utilise dans son étude. Elle constitue donc l'outillage conceptuel indispensable à son travail. Et si l'on a parfois l'impression que certains se passent de ces préalables spéculatifs et de ces outils abstraits, c'est qu'ils s'inscrivent dans une tradition théorique qu'ils présument déjà familière à ceux à qui ils s'adressent, ou bien qu'ils présupposent inhérente à l'esprit humain, ou encore qu'elle émane, par une induction généralisante, de la langue observée. Ce qui aboutit parfois, à ce que ces linguistes font comme si l'on *ne* pouvait, en matière de « grammaire », penser autrement qu'eux.

Ce qui, d'évidence, n'est pas la meilleure façon de comprendre ce qui peut se passer dans une classe de L2. Certains élèves peuvent en effet être accoutumés à une autre tradition grammaticale que celle de leur manuel ou de leur maître¹⁴. D'autres relèvent de cultures qui ignorent traditionnellement le savoir des grammairiens ou des linguistes, ce qui fait qu'ils n'y ont pas été accoutumés dans l'étude scolaire de leur L1¹⁵. Et d'autres encore viennent de systèmes scolaires où, dans le primaire et le secondaire, il n'y a pas ou il n'y a que très peu de cours de grammaire, le savoir des grammairiens et des linguistes relevant d'études universitaires spécialisées¹⁶. Enfin, même quand des élèves ont été formés dans une tradition grammaticale proche de celle des manuels de français L2, il arrive souvent que la proximité apparente des terminologies soit moins une aide qu'un piège, que ces termes savants soient d'aussi « faux-amis » que nombre de mots courants. Bref, enseigner *comme allant de soi* un savoir qui représente scientifiquement les usages d'une langue en tant que L1, c'est ne pas tenir compte de la *réelle étrangeté pour certains élèves* de ce savoir, et ce n'est pas, d'évidence, la meilleure façon de leur en faciliter l'apprentissage.

3. Qu'entend-t-on par *règles grammaticales d'une langue* ?

Toute réflexion didactique visant à aider les élèves à intérioriser les régularités ou analogies caractéristiques d'une L2 implique de s'interroger sur les relations qu'entretiennent les trois sortes de savoirs grammaticaux que nous venons de distinguer : le savoir pratique ou intuitif lié à la grammaire intériorisée d'une langue ; le savoir, plus savant ou déclaratif, des

¹⁴ Par exemple, là où la tradition grammaticale occidentale, d'origine gréco-latine, distingue de sept à dix catégories grammaticales (les « parties du discours » ou « espèces de mots »), la tradition grammaticale arabe en distingue trois, une nominale (où se retrouvent nos « noms », « adjectifs », « pronoms »...), une verbale (où se retrouvent nos « verbes » et une partie de leurs « temps »), et une qui assure les liens entre les deux premières (où se retrouvent plus ou moins nos prépositions », « conjonctions » et autres « mots de liaisons »).

¹⁵ Les cultures traditionnelles chinoise et japonaise se sont passées de tout savoir grammatical durant des siècles, lequel n'a commencé à s'y introduire que lorsque les missionnaires occidentaux ont cherché à décrire grammaticalement les langues chinoises et japonaise.

¹⁶ Dans les années 1960-1990, c'était le cas de nombreux élèves britanniques venant de l'enseignement public, y compris des *grammar schools*, les programmes scolaires ne comprenant plus de cours de grammaire.

représentations grammaticales que les grammairiens ou les linguistes donnent de certaines composantes de cette langue ; le savoir grammatical théorique, d'ordre plus spéculatif, à partir desquels ces mêmes spécialistes ont élaboré leur savoir. De manière empirique, on peut distinguer trois façons de comprendre ou de raisonner les relations entre ces trois types de savoirs grammaticaux.

À partir de notre propre expérience d'apprentissage des L2, des réactions et des remarques des (futurs) enseignants de français L2 que nous avons eus en formation, de ce que les grammairiens et les linguistes ont pu dire des règles qu'ils élaborent et de ce qu'en ont écrit quelques écrivains, nous avons élaboré un questionnaire comprenant six « définitions » de ce que peut être une règle de grammaire. À chacune de nos trois façons de concevoir ce qu'est une règle, correspondent, dans ce questionnaire, deux « définitions » plus ou moins paraphrastiques (voir ci-après). Nous utilisons ce questionnaire à des fins heuristiques, pour aider les (futurs) enseignants de français L2 à prendre conscience, en cochant les « définitions » qui correspondent le mieux à leur conception ce qu'est une règle de grammaire. Et partant, à prendre conscience du type de relations qu'ils établissent mentalement entre ce que nous appelons *grammaire intériorisée*, *représentations grammaticales plus ou moins savantes* et *théories grammaticales*. Et comme ils cochent souvent des « définitions » correspondant à deux, rarement plus, de nos trois conceptions, et qu'ils peuvent parfois interpréter nos « définitions » autrement que nous, nous parlerons de leur *(pré)conception* des règles grammaticales.

Une (pré)conception d'ordre juridique

Elle revient à concevoir les règles grammaticales comme équivalant, dans les pratiques usuelles d'une langue, aux « lois » telles qu'on les entend dans les domaines du droit, de la morale ou de la religion. Dans notre questionnaire¹⁷, les deux « définitions » qui correspondent à cette (pré)conception sont : *C'est un précepte pour bien parler et écrire une langue* et *C'est un énoncé qui préconise comment l'on doit parler/écrire une langue*.

C'est à cette (pré)conception que renvoie, nous semble-t-il, Marguerite Yourcenar dans ses *Mémoires d'Hadrien* : « La grammaire, avec son mélange de règle logique et d'usage arbitraire, propose au jeune esprit un avant-goût de ce que lui offriront plus tard les sciences de la conduite humaine, le droit ou la morale, tous les systèmes où l'homme a codifié son expérience. » Traditionnellement, les grammairiens du français font de la grammaire, « l'art de bien parler et de bien écrire », et c'est encore le premier sens, qualifié de « vieux mais

¹⁷ Dans la version que nous utilisons actuellement, laquelle est le résultat de divers remaniements de ses versions antérieures.

courant », que lui confèrent nos dictionnaires actuels (nous soulignons) : « Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire *correctement* une langue.¹⁸ »

Cette (pré)conception de la grammaire est souvent dite *normative*, en ce qu'elle surimpose aux usages ordinaires d'une langue, usages relativement diversifiés et variables selon les contextes d'emploi, *une sorte de code* qui en dit le « bon usage » et qui, partant, réduit la variabilité et diversité des usages effectivement attestés, ce qui contribue à les normer ou à les standardiser. Le travail du grammairien s'apparente alors à celui du juriste qui codifie en droit écrit, en lois positives (au sens juridique de ces termes), les us et coutumes antérieurement pratiqués sans code. Claude Fabre de Vaugelas se voulait ainsi le greffier¹⁹ du « bon usage », et M. Grevisse s'est inscrit dans cette tradition. Les règles du grammairien sont alors des prescriptions qui, tout comme les lois du juriste, sont émises par une autorité reconnue dans une société donnée, et qui entraînent sanction, à l'intérieur de cette société, pour qui ne s'y conforme pas. La facture même d'un ouvrage intitulé *grammaire* (de telle langue) n'est alors guère différente de celle d'un recueil de lois ou d'un code juridique (pour tel pays), l'énoncé de la règle y précédant les exemples qui la justifient et les exceptions qui la limitent, à la manière dont la loi est complétée par la jurisprudence de ceux qui l'ont effectivement appliquée à des cas non prévus par la loi.

Cette conception de la règle de grammaire a longtemps été dominante chez les grammairiens des langues européennes, et l'est encore chez certains. Mais dans les groupes d'enseignants de français L2 *natifs de cette langue* peu nombreux sont ceux qui, dans notre questionnaire, cochent l'une ou l'autre des deux « définitions » renvoyant à cette conception. Leur culture actuelle, en ce domaine comme dans d'autres, semble répugner à reconnaître l'utilité, même pédagogique, de la normativité. En revanche, ce sont ces deux « définitions » qui sont majoritairement cochées dans les groupes d'enseignants de français L2 relevant des pays arabophones. Peut-être faut-il voir là un effet de la façon dont les règles de l'arabe non dialectal, « l'arabe classique », leur sont traditionnellement enseignées.

Une (pré) conception descriptiviste

Dans cette conception, les règles de grammaire sont plus ou moins analogues, dans l'ordre langagier, à ce qu'on a commencé à appeler au XVII^e siècle, dans les sciences physiques ou naturelles, les « lois de la nature ». Les deux « définitions » qui, dans notre questionnaire, correspondent à cette conception sont : *Ce sont des faits linguistiques*

¹⁸ Selon le *Petit Robert*.

¹⁹ Celui qui, au bureau du *greffe*, transcrit et conserve les actes originaux des procès.

observés et généralisés ; C'est la description d'une régularité morphologique ou syntaxique propre à une langue.

Ces « lois de la nature », d'abord pensées comme voulues par un grand législateur (Dieu), seront repensées dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, par des philosophes des Lumières (Diderot, d'Alembert, Condorcet...), comme étant inhérentes à la nature même (Dieu étant exclu). On les liait aux progrès de « l'esprit humain » devenu enfin apte à « découvrir » les « lois de la nature », qui étaient jusqu'alors demeurées cachées, et ce sans recourir à des raisonnements théologiques ou métaphysiques. Pour ce qui est de la France, cette conception fut théorisée au XIX^e siècle par un philosophe polytechnicien de formation, Auguste Comte²⁰, dans sa « loi des trois états » selon laquelle « l'esprit humain » serait passé successivement d'un « âge théologique » à un « âge métaphysique », avant d'atteindre « l'âge positif » où, enfin libéré des vaines spéculations, on ne se pose plus la question du *pourquoi* des choses pour s'en tenir à leur seul *comment*. Un stade où l'on admet que la seule vérité qui soit accessible à « l'esprit humain » est celle des sciences « positives » que sont les mathématiques, l'astronomie, la physique et la chimie, auxquelles Comte ajoutera une « physique sociale » à l'origine de la sociologie, entre autres, d'Émile Durkheim.

Notre (pré)conception *descriptiviste* de ce qu'est une règle grammaticale ne relève pas strictement de ce « positivisme scientifique », mais elle lui doit quelque chose. Elle en est une sorte de vulgarisation aux sciences qu'on ne disait pas encore « humaines et sociales ». Vulgarisation qui pose que le savoir « positif » relève, dans ces sciences comme dans celles de la nature, d'une observation présumée indépendante de l'observateur, coupées de sa subjectivité et de ses diverses croyances, qu'elle soient religieuses ou autres. Une observation pour ainsi dire sans observateur, apurée de tout *a priori*, qui serait seule à même de dire *objectivement* ce qu'est le réel. D'où notre qualificatif *descriptiviste*.

Une formule du grammairien Ferdinand Brunot, avancée dans un « cours de méthodologie » donné en Sorbonne en 1909 à destination d'enseignants de français (L1 et L2), résume bien ce qui sous-tend une telle conception : « les lois scientifiques de la linguistique historique ou comparée ne sont que des faits observés et généralisés » (1919 : 35). Conception qu'on retrouve, officialisée pour les instituteurs et institutrices de France, dans l'article *Grammaire* du Dictionnaire de Ferdinand Buisson (1911 : 747) : il existe « des faits de langage qu'on ne peut que constater » parce qu'ils sont inexplicables logiquement ; il faut donc, « au point de vue pédagogique », délaissier « la méthode dogmatique » pour adopter « la méthode expérimentale, qui dégage les faits grammaticaux de l'étude de textes empruntés à nos bons écrivains et convenablement choisis en vue de la leçon ».

²⁰ Auteur d'un *Cours de philosophie positive* en six volumes paru entre 1830 et 1842 et traduit, entre autres langues, en anglais en 1856.

Le groupe d'enseignantes portugaises de français L2 qui a suivi notre atelier en juillet 2016 a très majoritairement coché, fait relativement rare dans les groupes avec lesquels nous avons travaillé, les deux « définitions » correspondant à notre (pré)conception descriptiviste. Ces « définitions » conduisent, en effet, le plus souvent à ce genre de « méthode expérimentale », à « dégager » ou à « induire » les règles grammaticales de la L2 à partir d'exemples choisis par le maître à cet effet. Démarche que nous disons de *grammaire inductive explicitée*, l'explicitation de la règle impliquée (du latin *implicare*, littéralement « envelopper », « plier dans ») dans les exemples pouvant être faite par le maître, par les élèves, et le plus souvent conjointement par celui-là et ceux-ci.

Une (pré) conception constructiviste

Dans cette conception, la règle grammaticale est une sorte d'*artefact* du grammairien ou du linguiste, en ce qu'elle dépendrait autant du réel qu'il observe que du point de vue à partir duquel il l'observe. Point de vue à l'origine de divers outils conceptuels qui lui permettrait non plus de *découvrir* des règles qui seraient cachées dans la nature des langues, mais d'en *inventer* qui permettraient de modéliser mentalement leurs apparentes régularités afin, entre autres, de pouvoir les informatiser. Les deux « définitions » qui, dans notre questionnaire, lui correspondent sont : *C'est une hypothèse, formulée par le grammairien ou le linguiste, quant à la façon dont les mots d'une langue se combinent en proposition ou en phrase ; C'est une formulation qui explicite la façon dont on suppose que fonctionnent certains éléments d'une langue.* « Définitions » peu cochées par les enseignant(e)s des groupes, lusitanophone et arabophones, dont il a été question ci-dessus.

C'est que cette conception n'est guère courante dans l'enseignement / apprentissage des L2, pas plus qu'elle ne l'est dans la formation initiale ou continue des enseignants de français L2. La règle grammaticale est raisonnée, dans cette conception, à la manière dont deux philosophes européens ont, il y a bientôt un siècle, raisonné la connaissance scientifique : Gaston Bachelard dans son *Nouvel esprit scientifique* [1934] et Karl R. Popper dans *Logik der Forschung* (« Logique de la découverte scientifique ») [aussi de 1934]. Ils s'inscrivaient dans des traditions philosophiques différentes, plutôt française pour Bachelard, plutôt allemande pour Popper. Mais l'un et l'autre affirment que la théorie est inévitablement antérieure à l'observation scientifique, qu'il n'existe pas de science sans *a priori* conceptuels ou philosophiques. Toute connaissance scientifique du monde physique serait une réponse à des questions d'ordre plus ou moins métaphysique. Ce que Thomas S. Kuhn résumera dans son ouvrage *The Structure of Scientific Revolutions* [1962 et 1970] en disant qu'il n'existe aucune possibilité d'explicitier le sens d'une expression comme « ce qui se trouve réellement

dans la nature » en dehors d'une théorie particulière. Conception qui s'oppose donc, assez radicalement, à la conception descriptiviste telle que nous l'avons précisée.

Pourquoi si peu d'enseignants de français L2, natifs ou non natifs, formés en France ou hors de France, cochent-ils nos deux « définitions » constructivistes ? Sans doute, parce que la majorité des grammairiens ont fait durant des siècles, et font encore, comme si leurs inévitables *a priori* métaphysiques n'étaient pas des hypothèses, mais seraient inhérents à « l'esprit humain », et partant relèveraient d'une « logique » universelle et quasi a-historique. Pourquoi questionner des *a priori* ainsi naturalisés ? De nombreux linguistes ont certes critiqué, depuis plus d'un siècle, les catégories (en particulier les sept à dix catégories de mots ou « parties du discours ») que les grammairiens admettent souvent comme allant de soi, mais leurs critiques et propositions novatrices n'ont que très marginalement modifié la coutumière fabrique des règles grammaticales (voir sur ce point, Jean-Pierre Lagarde 1988). En outre, parmi les rares enseignants de français L2 qui cochent l'une ou l'autre de nos « définitions » constructivistes, il en est qui pensent que le savoir des grammairiens et des linguistes est non seulement relatif (*hypothèse* ou *dont on suppose* y invitent) mais aussi que, au moins dans les débuts de l'enseignement / apprentissage d'une L2, mieux vaut beaucoup d'usage et peu de règles que l'inverse – conviction qui était déjà celle de Quintilien (1^{er} siècle de notre ère).

Une remarque pour conclure cette partie. Nous avons présenté nos trois (pré)conceptions de ce qu'est une règle grammaticale comme si elles s'étaient succédé historiquement, à la manière des « révolutions scientifiques » telles que les conçoit Kuhn. C'est que, pour expliciter ce qu'on entendait par là, nous avons fait appel aux théorisations d'ordre philosophique qui en ont été faites, et que ces théorisations, portant sur les progrès ou « révolutions » des mathématiques et des sciences de la nature, s'échelonnent historiquement. Il en va, nous semble-t-il, différemment dans « les sciences humaines et sociales », et particulièrement en science grammaticale ou linguistique.

Son histoire atteste que, des siècles avant Comte, Bachelard ou Popper, certains grammairiens étaient déjà, à leur façon, descriptivistes ou même constructivistes. Et de nos jours, ces trois conceptions co-existent, sinon dans l'esprit des grammairiens ou des linguistes contemporains, du moins dans l'esprit de nombre d'enseignants actuels du français L2. Quant aux qualificatifs que nous avons donnés à ces trois (pré)conceptions, ils sont loin d'être partagés par tous. Un seul exemple. On trouve, dans la 8^{ème} édition de la « grammaire française » de M. Grevisse (1964), ce paragraphe que nous citons intégralement (y compris ses gras et italiques) :

La **grammaire descriptive** expose l'usage linguistique d'un groupement humain à une époque donnée. Elle se borne ordinairement à constater et à enregistrer le " bon usage", c'est-à-dire l'usage constant des personnes qui ont souci de bien parler et de bien écrire. C'est alors la grammaire *normative* ou, selon la définition habituelle, " l'art de parler et d'écrire correctement".

Ce qui revient à mêler nos (pré)conceptions juridique et descriptiviste. Il n'en demeure pas moins qu'il n'existe pas actuellement, alors qu'on dispose des moyens informatiques pour travailler sur d'immenses corpus, une seule « grammaire française » qui ait œuvré sur l'ensemble des usages actuels, tant oraux qu'écrits, du français. Toutes, y compris celles qui se prétendent les plus descriptives, ont travaillé sur un certain « bon usage » plus ou moins libéralement interprété.

4. De l'art d'enseigner les règles grammaticales d'une L2

On distingue couramment deux manières d'enseigner les règles grammaticales d'une L2. Soit l'on procède *déductivement*, de la règle élaborée par les grammairiens à des exemples qui l'appliquent, lesquels peuvent être suivis de quelques autres exemples qui la limitent (les « exceptions » censées « confirmer la règle »). Soit l'on procède *inductivement*, allant d'exemples de la L2 choisis à cet effet à la règle qui explicite, en termes métalinguistiques, ce que ces exemples ont de grammaticalement commun.

Il est tentant d'associer la démarche déductive à la conception juridique telle que nous venons de la préciser, et la démarche inductive à notre conception descriptiviste. Le droit n'est-il pas traditionnellement enseigné en partant des lois telles que formulées techniquement par les légistes ou les jurisconsultes, avant de voir comment elles ont été interprétées et appliquées par la jurisprudence. Inversement, les sciences de la nature, et parfois même les mathématiques, ne sont-elles pas enseignées à partir de diverses expériences permettant aux élèves d'appréhender *concrètement* ce à quoi peut renvoyer, dans un réel qui leur est *sensiblement* observable, la loi ou la règle *abstraite* que le maître leur enseigne ensuite. Mais si démarche déductive-conception juridique opposée à démarche inductive-conception descriptiviste aide à mieux comprendre ce qui oppose *l'enseignement grammatical déductif* (de la règle aux exemples) à *l'enseignement grammatical inductif* (des exemples à la règle), ces deux associations ne tiennent pas compte, ou pas assez, de ce qui peut se passer effectivement dans les classes où l'on enseigne / apprend une L2.

De l'enseignement déductif des règles grammaticales d'une L2

De nos jours, la règle est enseignée aux débutants, pour peu que le maître la pratique, dans leur L1²¹, avant de l'être, peu à peu et à mesure qu'ils progressent dans la L2, dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Une fois ainsi transmise et dûment expliquée en L1, la règle est mise en œuvre dans divers exercices à même d'aider et de vérifier que les élèves la mettent correctement en pratique. Ce qu'on appelle les « thèmes grammaticaux » en relèvent, qui consistent à « traduire »²² des exemples de la L1 en L2, en appliquant la règle qui leur a été préalablement inculquée.

Cet enseignement déductif de règles grammaticales portant sur une L2 en s'appuyant sur la L1 des apprenants a été âprement débattu, en particulier au XVIII^e siècle. S'il s'est maintenu en France durant les deux siècles suivants, c'est pour des raisons d'ordre plus institutionnel que didactique : en procédant à la manière des enseignants des « langues mortes » (latin et grec), les enseignants des « langues vivantes » (anglais, allemand, espagnol L2) se voulaient professionnellement leurs égaux, et donc mieux à même d'exiger d'être traités comme eux. Mais hors de France, au cours du XIX^e siècle, on fit de plus en plus appel à des natifs du français pour l'enseigner en tant que L2, natifs qui ignoraient souvent presque tout de la L1 de leurs élèves, laquelle par ailleurs n'était pas toujours dotée de règles par les grammairiens²³. Il en résulta que ces enseignants, ne pouvant suivre la démarche déductive, l'ont délaissée²⁴. Elle n'en perdure pas moins ça et là, pour peu qu'on y dispose de maîtres plus ou moins bilingues L1-L2, que les autorités administratives y privilégient la « transmission » d'un savoir savant sur les L2 enseignées, ou que ces maîtres bilingues y trouvent un moyen de conforter leur autorité²⁵.

De l'enseignement inductif des règles grammaticales d'une L2

Cette démarche inductive est, depuis environ deux siècles, la plus pratiquée, mais elle l'a été bien auparavant et de façon plus diverse que la démarche déductive. Telle que nous l'entendons, il y a enseignement inductif de la règle lorsque les élèves ont été quelque peu familiarisés aux données sur lesquelles elle porte avant qu'elle ne soit explicitée soit par le maître, soit par les élèves fortement guidés et aidés par le maître. Mais cet enseignement

²¹ Pour ce qui est du latin, les règles ont longtemps été enseignées directement en latin, mais le latin était, au moins pour ceux qui l'étudiaient jusqu'au XIX^e siècle, davantage une langue seconde qu'une langue étrangère (les élèves y étaient plus ou moins accoutumés par les prières et les offices religieux).

²² Rappelons que traduire, au sens habituel du mot, requiert un certain bilinguisme que n'ont pas ceux qui commencent à apprendre une L2.

²³ Entre autres, nombre de langues africaines.

²⁴ Triomphent alors les méthodes qui préconisent d'enseigner « directement » en L2, de la méthode Berlitz à la méthode audio-visuelle, en passant par la méthode directe.

²⁵ Que l'on pense à ces classes de L2 ou à ces cours universitaires de L2 où nombre d'apprenants sont des natifs de la L2 qui y est enseignée, et qui partant disposent d'une intuition grammaticale (d'une « grammaire intériorisée ») supérieure à celle de leur maître.

inductif a été aussi pratiqué sans que la règle soit explicitée : la pratique intensive d'exemples l'appliquant est alors supposée l'inculquer sans qu'on ait, d'une manière ou d'une autre, à l'expliciter²⁶. On peut ainsi distinguer trois façons de pratiquer l'enseignement inductif d'une règle grammaticale relative à une L2 : explicitée par le maître ; plus ou moins explicitée par les élèves ; non explicitée.

Si le maître se propose d'expliciter lui-même la règle, il commence par familiariser ses élèves aux données que cette règle est censée régir, soit en s'appuyant sur un texte où ces données sont plus ou moins récurrentes, soit sur une série d'exemples qui ne font pas texte mais qui sont censés l'illustrer clairement, des « exemples parlant » comme on dit parfois.

S'il part d'un texte, il attire l'attention des élèves sur les données qu'il juge pertinentes pour la règle, en constitue un petit corpus dont il explique ensuite les régularités au moyen de la règle qui lui a permis de le constituer. Procédé circulaire, typique de la démarche inductive.

S'il part d'une série d'exemples, il n'en va guère différemment, les exemples étant choisis à partir de la règle qu'il veut enseigner. Ainsi préparés (manipulés ?), les élèves sont alors mieux à même de comprendre la règle qui a ordonné ces exemples, règle que le maître donne en général dans la L1 de ses élèves plus que dans la L2 qu'ils sont en train d'apprendre, et qu'il formule plus ou moins telle qu'elle l'a été par les grammairiens, en usant de leurs termes techniques si les élèves les connaissent déjà, en les reformulant en mots plus courants s'ils ne les connaissent pas. Il en vérifie ensuite la compréhension par ses élèves, en leur demandant d'en faire l'application dans divers exercices (« à trous », mots isolés à mettre en phrase selon la règle, etc.), puis en la rappelant chaque fois que les élèves l'oublient dans des contextes plus naturels, moins scolairement contraints.

L'article *Grammaire* du Dictionnaire de Buisson (voir ci-dessus à propos de la conception descriptiviste) cite un inspecteur général qui caractérise ainsi cette manière de procéder (1911 : 747, nos italiques) :

Cette méthode [...] part d'exemples, d'où les règles *se dégagent* d'elles-mêmes ; elle appelle l'attention des élèves sur plusieurs phrases où les mêmes faits de langage *se reproduisent* sous des formes différentes, et les acheminent à trouver d'eux-mêmes la conclusion qui *s'impose*. Voyant la grammaire *se faire* sous leurs yeux, contribuant à la faire, les élèves s'y intéressent comme à leur œuvre propre.

²⁶ C'est plus ou moins ainsi que procède Nebrija dans le *Libro quinto* de sa *Gramática de la lengua castellana que hizo el Maestro Antonio de Lebrija* [1492]. Ce « cinquième livre » est destiné à *los que de estraña lengua querran aprender* les règles grammaticales du castillan, et Nebrija les enseigne alors au moyen de paradigmes d'exemples les illustrant sans guère les expliciter.

Ce qui peut être vrai. Mais pourquoi avoir mis les quatre verbes soulignés à la *voix*²⁷ *pronominale*, considérée le plus souvent comme une variante de la voix active (quand le sujet « fait l'action ») ? Telle qu'elle est employée ici, cette voix pronominale n'a ni le sens réfléchi (*il se regarde dans la glace*), ni le sens réciproque (*ils se regardent*). *Les règles se dégagent d'elles-mêmes* signifie qu'elles dévoilent ce qu'elles sont sans qu'aucun « sujet » extérieur ne les dévoilent. Dire que *les mêmes faits de langage se reproduisent sous des formes différentes*, c'est dire que ces « faits » ne sont pas observables dans ces formes, qu'ils relèvent de quelque abstraction dont on ne dit pas qui l'a opérée. Et dire que la conclusion du raisonnement inductif *s'impose*, sous-entendu d'elle-même, c'est dire que ce raisonnement ne doit rien à celui (celle) qui raisonne. Bref, ces emplois pronominaux suggèrent que les règles grammaticales ne résultent pas du travail des grammairiens ou des linguistes, qu'elles (pré)existeraient dans la « nature » des langues, et que la « méthode » inductive préconisée permettrait à des élèves qui les ignorent de les découvrir par eux-mêmes. Il y a là un réalisme des règles grammaticales quelque peu naïf, qui n'est guère éloigné de ce que F. Brunot entendait par les « lois scientifiques de la linguistique historique et comparée » (voir aussi ci-dessus notre conception descriptiviste), lesquelles ne seraient que « des faits observés et généralisés »²⁸. Mais les règles grammaticales d'une langue « ne se sont pas faites » d'elles-mêmes, et les découvrir quand on ignore tout de la manière dont elles ont été originellement raisonnées n'est pas toujours facile. Et si les élèves y parviennent, leur « découverte » doit en général beaucoup au maître qui les connaît et qui en a choisi les exemples. Toujours la circularité du raisonnement inductif.

Afin que les enseignant(e)s que nous avons en formation prennent conscience de cette difficulté, que minimise ou occulte la conception descriptiviste, nous leur proposons un exercice portant sur l'emploi de *pour* et *parce que* dans des phrases « complexes »²⁹. Certains observent que *pour* est suivi d'un verbe à « l'infinitif passé », alors que *parce que* est suivi d'un « verbe conjugué » ; d'autres se perdent dans diverses considérations portant sur la « cause » et la « conséquence » ; avant qu'un(e), rarement plus dans des groupes de vingt à soixante, ne parvienne, devant notre refus des propositions précédentes, à « découvrir » la règle dissimulée dans les exemples, à savoir que le sujet de la proposition principale et la subordonnée est, ou doit être, le même avec *pour*, alors qu'il est, ou peut être, différent avec *parce que*. Et si l'on demande s'il(ou elle) l'a réellement *découverte* dans cet exercice,

²⁷ Formes du verbe exprimant le rôle du sujet dans l'action signifiée par le verbe.

²⁸ Pour qui s'intéresserait plus avant à l'enseignement de la grammaire selon F. Brunot, nous renvoyons à Besse (1995).

²⁹ Emprunté à un manuel de français L2, cet exercice comprend cinq exemples avec *pour* et *parce que* (*Pour avoir recueilli quelques menus objets lors des inondations [...], deux personnes ont été condamnées [...] par le tribunal de Grande instance vs. Parce qu'ils avaient recueilli quelques menus objets lors des inondations [...], le tribunal de Grande instance a condamné deux personnes [...]*)

s'il(elle) ne l'a pas *redécouverte* pour l'avoir déjà apprise (à propos du français ou d'une autre langue), presque toujours l'enseignant(e) avoue qu'il(elle) la connaissait déjà. Les exercices de grammaire inductive de ce type sont, de fait, des exercices de remémoration du savoir grammatical que possèdent déjà les élèves, et s'ils ne disposent du savoir pertinent pour l'exercice, les exemples, si bien choisis soient-ils, restent muets.

D'où peut-être, devant les difficultés auxquelles se heurtait la « méthode » précédente, la vogue en France, dans les années 1960-70, des « exercices structuraux », transposition française des *patterns drills* en vogue aux Etats-Unis dans les décennies précédentes. Mais alors que ces *patterns drills* étaient souvent précédés d'une explication précisant le point grammatical traité, et suivis d'une *Generalization* permettant au maître de corriger les généralisations non acceptables que les apprenants pouvaient faire du *pattern* enseigné, les « exercices structuraux » ou les « tables de structure » n'étaient, le plus souvent, ni précédés d'une explication grammaticale, ni suivis d'une « exploitation » visant à vérifier ce que les apprenants faisaient, dans d'autres contextes (hors exercice), de la « structure » inculquée par la seule répétition intensive d'exemples censés la manifester. Comme si cette pratique intensive et quelque peu mécanique était à même d'*imprimer* dans le cerveau des apprenants cette « structure », sans que les élèves aient à faire appel à quelque savoir métalinguistique que ce soit.

Le psittacisme de cette pratique était alors présenté et justifié comme une application « scientifique » d'un « structuralisme » différent du « structuralisme » de Saussure, et d'un « behaviorisme » qui refusait de prendre en compte ce qui peut se passer dans la « boîte noire » (*black box*) de « l'esprit humain ». Deux théories importées des Etats-Unis servant également à justifier l'emploi de ces « exercices structuraux » dans les « laboratoires de langue ». Mais cette apparence de modernité et de scientificité masquait mal la croyance que les « structures » ainsi inculquées, tout comme les « règles » dans la pratique inductive de la conception descriptiviste, seraient inhérentes à la L2, comme si elles en étaient l'ossature ou la charpente « cachée ». Ce qui différenciait ces deux pratiques était que les élèves n'étaient plus incités à inférer consciemment d'exemples choisis à cet effet la « règle », puisque la répétition intensive de ces exemples était supposée l'inscrire dans les comportements langagiers des apprenants, sans avoir besoin de recourir à leur « boîte noire ».

Pour un enseignement constructiviste des règles grammaticales d'une L2

C'est en réaction à ces « exercices structuraux » que nous avons proposé, au tout début des années 1970, ce que nous avons appelé des « exercices de conceptualisation ». La

critique que nous en faisons était à la fois pratique et théorique. Du point de vue pratique, transposés dans certains manuels de français L2 sous forme de « tables de structure », les *patterns drills* entraînaient les élèves à *surgénéraliser* la « structure » sous-jacente à ces « tables ». Après avoir répété mécaniquement une série de « substitutions » proposées par une « table » (*Je ferai danser les filles / chanter les garçons / écouter des disques / rire les spectateurs...*), certains d'entre eux produisaient : **je ferai dire les garçons / *écouter les filles...* Phrases grammaticalement possibles selon la « structure », mais inacceptables en français. Une série de « transformations » (*je sors la voiture / le chien / les assiettes... => je la (le, les) sors*) pouvait aboutir à *je sors la nuit => *je la sors*, tout aussi inacceptable. Et sur le plan théorique, ces « exercices structuraux », emblématiques d'une *linguistique appliquée* alors triomphante, relevaient souvent plus de la théorie grammaticale traditionnelle que de la théorie « structurale », même réputée nord-américaine.

Ce qui singularise fondamentalement nos « exercices de conceptualisation », c'est la volonté de prendre en compte, dans le « ici et maintenant » de la classe de L2, ce qui peut se passer dans la tête des élèves, dans leur « boîte noire », quand ils cherchent à comprendre, à s'expliquer à eux-mêmes, les difficultés qu'ils ont à intérioriser les régularités grammaticales de la L2. Difficultés dont nous faisons *l'hypothèse* qu'elles sont certes liées aux différences et ressemblances entre les régularités de leur L1 (ou d'une première L2) et celles de la L2 qu'ils sont en train d'apprendre, mais aussi, et peut-être plus, à ce qu'ils ont antérieurement appris du savoir des grammairiens ou des linguistes quant aux régularités de cette L1 (ou cette première L2). En d'autres termes, à leur « passé grammatical », aux techniques qu'ils ont déjà apprises pour analyser et raisonner grammaticalement les régularités des langues qu'ils pratiquent déjà. Il s'agit de faire en sorte, en classe et au stade d'apprentissage de la L2 auquel ils sont parvenus, de tester ce qu'ils re-mobilisent de ce savoir savant, certains plus que d'autres, pour résoudre leurs difficultés d'intériorisation des régularités de cette L2.

En effet, si le maître cherche à aider ses élèves en leur donnant les règles que les grammairiens ou les linguistes ont élaborées quant à la L2 qu'il enseigne, ces règles ne correspondent en général pas à leurs « besoins » d'apprentissage, au stade où ils en sont. Faisant appel à des données de la L2 qu'ils n'ont pas encore pratiquées, elles leur sont difficilement compréhensibles. Est-il possible de vraiment réfléchir sur ce qu'on ne connaît pas encore ? À quoi s'ajoute que ces règles ne sont que rarement contrastives par rapport à leur L1, et qu'elles peuvent recourir à une terminologie trompeuse, les mêmes termes ou des termes voisins renvoyant à des notions grammaticales autres que celles auxquelles ils sont accoutumés.

Un « exercice de conceptualisation » repose sur la conviction, proche de ce que Kuhn dit des théories dans l'étude de la nature, que si un élève se pose une question d'ordre grammatical quant à ses difficultés d'intériorisation de la L2, il a les moyens « théoriques » d'y répondre par lui-même. Ce type d'exercice n'est que l'occasion, pour cet élève, d'avancer en classe, devant ses pairs et devant son maître, la réponse qu'il apporte plus ou moins spontanément à sa question, réponse dont il ne sait pas quelle est la validité ou l'utilité par rapport à ce qu'il a déjà appris de la L2. C'est une façon de la tester au sein du groupe-classe. Validée par celui-ci, elle restera provisoire ou transitoire, l'apprentissage ultérieur de la L2 pouvant conduire à la modifier ou à l'abandonner. Sorte d'adjuvant cognitif, bricolé en classe, à l'intériorisation préalable, routinière ou communicative, de certaines régularités de la L2, un « exercice de conceptualisation » ne peut être présent dans un manuel de L2, sauf à titre d'exemple possible.

Ainsi conçu, un « exercice de conceptualisation » ressemble à un exercice de grammaire inductive explicitée (voir ci-dessus), mais il en diffère profondément, au moins sur les quatre points suivants :

- a) Il n'est programmable ni dans un manuel de L2 destiné à des publics de L1 différentes et de traditions grammaticales diverses (manuels « universels »), ni guère plus dans les manuels (« contextualisés ») destinés à des publics de même L1, et ayant appris, à l'école, à peu près la même représentation grammaticale de cette L1. Il est une pédagogie des erreurs commises par certains élèves et non par d'autres. Par exemple, dans une classe où des élèves ayant l'allemand pour L1 apprennent le français L2, certains disent *Paul a sa moto* et d'autres *Paul a *son moto*. Divergence dans l'intériorisation des adjectifs possessifs du français qui peut être l'occasion de ce type d'exercice.
- b) On y part non d'exemples choisis par le maître (ou le manuel) pour que les élèves en induisent la règle qui a permis de les choisir (exercice de grammaire inductive explicitée), mais d'un petit corpus de phrases produites par les élèves eux-mêmes, qu'elles soient grammaticalement acceptables ou non en L2. Au maître de dire celles qui le sont et celles qui ne le sont pas, en ayant la précaution, pour certaines, de demander aux élèves qui les sont produites dans quel contexte ils les imaginent, car ce qui est agrammatical dans un contexte peut être plus ou moins acceptable dans un autre. On part donc d'un petit corpus de phrases correspondant à la question posée (dans l'exemple ci-dessus : Comment « fonctionne » en français *son* et *sa* ?), phrases attestant de l'intériorisation

réussie *ou non* par le groupe-classe d'un micro-domaine grammatical de la L2. Un petit corpus à même de donner au groupe-classe l'occasion de *réfléchir grammaticalement*, en ayant recours à ce qu'ils ont retenu du savoir des grammairiens qui leur a été antérieurement enseigné, sur les emplois corrects ou non de *son* et *sa* en français.

- c) Réflexion qui peut conduire, dans ce même exemple, un élève, celui qui s'est posé la question à l'origine de l'exercice ou un autre, à se dire « j'ai compris comment ça fonctionne ». Et à montrer à ses pairs et à son maître, par exemple au moyen de simples gestes si l'usage ouvert de la L1 est proscrit ou s'il n'est pas possible, l'idée qu'il se fait de ce « fonctionnement. Un geste montre qu'en français *sa* est lié au nom qui le suit (*moto*) ; un autre que son équivalent en allemand est lié à un mot qui le précède, *Paul*. C'est une « conceptualisation », parmi d'autres possibles, qui répond à la question que *sa* et *son* posaient au groupe-classe. C'est une sorte de « règle » dont il est clair qu'elle n'est ni une invention ni une découverte de l'élève qui la propose, ces deux gestes pouvant suffire à la rappeler à l'ensemble de la classe, y compris à ceux qui ne l'ont pas suivie. « Règle » contrastive, et donc plus complexe que celles dont peuvent user les natifs du français L2 (du type si l'on dit *la moto*, alors c'est *sa moto*), mais qui convient mieux aux difficultés que des élèves germanophones ont à s'approprier l'emploi de *son* et *sa* en français.
- d) Cette « règle » est ensuite testée sur les autres phrases du petit corpus qu'ont produit les élèves, puis sur de nouvelles phrases produites également par eux afin d'en éprouver la généralité. Mais ce n'est pas au maître d'avancer des contre-exemples faisant appel à des données qu'ils n'ont pas encore apprises. Le groupe-classe peut ainsi se constituer un cahier de grammaire qui lui est propre, comprenant les petits corpus de phrases qu'il a produits à propos de ses difficultés d'intériorisation des régularités de la L2, ainsi que les « règles » qu'il a bricolées pour les résoudre.

Pour mener à bien ce type d'exercice, il faut que le maître soit à même de suivre des cheminements grammaticaux autres que ceux auxquels il est lui-même accoutumé, qu'il ne soit pas persuadé que les meilleures règles pour ces élèves sont celles qu'il a dans la tête, et qu'il admette, par simple expérience ou par réflexion épistémologique, une conception des règles grammaticales plus constructiviste que descriptiviste. Si ce n'est pas le cas, l'exercice de conceptualisation se transforme aisément en exercice de grammaire inductive explicitée.

Une dernière remarque sur notre conception constructiviste du savoir grammatical. Ce que nous qualifions ainsi est, en épistémologie des sciences, relativement récent, et nombre de grammairiens ou de linguistes continuent à se réclamer de la conception descriptiviste. C'est dans le *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (cours recueilli par deux de ses élèves et publié en 1916) que nous en avons repéré, pour la première fois en linguistique, la présence (1973 : 23) :

D'autres sciences opèrent sur des objets donnés d'avance et qu'on peut considérer ensuite de différents points de vue ; dans notre domaine, rien de semblable. [...] Bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet, et d'ailleurs rien ne nous dit d'avance que l'une de ces manières de considérer le fait soit antérieure ou supérieure aux autres.

Ce passage a été souvent interprété en termes kantien (relatifs aux *a priori* de la connaissance), mais il est aussi interprétable selon ce que Bachelard ou Popper diront un peu plus tard du savoir scientifique dans les sciences de la nature, même si, pour ces deux épistémologues, les objets des sciences de la nature ne sont pas, contrairement à ce que dit le *Cours*, « donnés d'avance », mais eux aussi « construits », inscrits dans une théorie préalable, pour être étudiés scientifiquement.

Toutefois, ce que nous appelons la (pré)conception constructiviste semble plus ancienne. Nous avons cité un inspecteur général qui, dans le Dictionnaire de F. Buisson, disait que les élèves « voyant la grammaire se faire sous leurs yeux, contribuant à la faire [...], s'y intéressent comme à leur œuvre propre ». Un siècle et demi auparavant, on lit sous la plume de Claude Lizarde de Radonvilliers, conscient « qu'un grand nombre de personnes » ont de la peine « à se persuader que la Grammaire soit inutile pour apprendre les Langues » (1768 : 224), leur objecte que les élèves qui suivent sa « méthode de la double version³⁰ », dont le savoir des grammairiens est quasi absent, se feront par eux-mêmes « une grammaire personnelle, qui aura pour eux une véritable utilité, parce qu'elle sera le fruit de leurs réflexions, & non pas celles d'autrui ».

Deux énoncés quasi paraphrastiques, qui ne se différencient que par les (pré)conceptions grammaticales qu'ils engagent. Notre inspecteur général ne doute pas que les élèves parviendront par eux-mêmes, à partir d'exemples choisis à cet effet, à « la conclusion qui s'impose », à la règle ou au principe impliqué dans les exemples, dont il est persuadé que c'est un « fait de langage ». Radonvilliers raisonne tout autrement. Il reconnaît

³⁰ On y familiarise l'élève à la pratique de la L2, en partant de textes extraits d'auteurs ayant illustré cette langue, textes qui lui sont présentés d'abord traduits littéralement dans sa L1 (« version des mots »), ensuite traduits plus élégamment (« version de la pensée »). Pour Radonvilliers (1768 : 225) : « La lecture est une espèce de conversation, & doit produire les mêmes effets. »

que déjà, en son temps, on « est assez porté à croire que les Règles de la Grammaire sont les principes de la Langue », mais c'est, à ses yeux, « une erreur : il n'y a d'autres principes dans les Langues que l'usage » (*ibid.* : 228). Il ajoute toutefois (*ibid.*, nous soulignons) que « les élèves, à mesure qu'ils feront des progrès, découvriront eux-mêmes *des* principes », et non *les* principes de la langue qu'ils apprennent. Car, pour lui, « telle est la nature de l'esprit humain » que « dès qu'il a acquis plusieurs idées, il les combine, il les compare, il en observe les rapports » (*ibid.* : 229), ce qui aboutirait selon lui, quasi inévitablement, à cette « grammaire personnelle ».

Ce qui différencie la conception constructiviste telle que nous l'entendons de celle de Radonvilliers, c'est que, à nos yeux, « l'esprit humain », au moins celui des élèves qui commencent à apprendre une L2, ne parvient à raisonner grammaticalement sur cette langue, que s'il a été préalablement armé, à propos d'une L1 ou d'une première L2 apprises scolairement, de quelques rudiments conceptuels empruntés à l'une ou l'autre des théories qu'ont pu *inventer* les grammairiens ou les linguistes.

Conclusion, ou de la « culture grammaticale » du français

« Ramenons, écrivait Radonvilliers, la Grammaire à son véritable usage : c'est la science des gens habiles qui veulent connoître une Langue à fond » (*ibid.* : 227). Il est clair que, de nos jours, ce n'est pas le but de la très grande majorité de ceux qui apprennent une L2. Il ne s'agit pas d'en faire des grammairiens ou des apprentis linguistes.

Mais certaines langues plus que d'autres exigent, à des stades un peu avancés de leur apprentissage, un enseignement d'une autre représentation grammaticale que celle que les apprenants ont pu se constituer dans leurs successives « conceptualisations ». Il s'agit de la représentation grammaticale, qualifiée souvent de « traditionnelle », qui a été transmise par des siècles de culture, scolaire ou non, d'une langue, à tel point qu'elle a fini par être intégrée dans ses usages ordinaires, tant écrits qu'oraux. C'est particulièrement le cas du français, dont la « grammaire traditionnelle » est plus utile, dans les usages quotidiens de cette langue, que nombre de ses représentations grammaticales supposées plus savantes. Ne serait-ce que pour en consulter les grammaires et dictionnaires courants, ou pour utiliser sur ordinateur ses logiciels « correcteurs », autant d'usuels fondés, à quelques innovations près, sur cette représentation traditionnelle.

Un indice de cette acculturation différenciée selon les langues est les réponses que des enseignants de français L2 apportent spontanément à la question suivante³¹ : *Quand vous*

³¹ Question que nous avons posée, au cours de notre carrière de formateur d'enseignants de français L2, à des centaines de natifs et non natifs de cette langue.

pensez au français, quelle est la première règle grammaticale qui vous vient à l'esprit ? Environ les deux tiers d'entre eux, quelle que soit leur origine et quel que soit le pays où ils exercent leur métier, citent en premier la règle des participes passés avec *avoir*, et en second celle qu'ils formulent généralement ainsi : « quand deux verbes se suivent, le second est à l'infinitif ». Deux règles qui n'ont d'utilité que dans l'écrit normé, pour bien orthographier les verbes dont l'infinitif est en *er* et le participe passé en *é(e)*, suffixes strictement homophones à l'oral mais que l'orthographe néanmoins distingue. Si l'on pose aux enseignants de français L2 non natifs de cette langue la même question, mais à propos de leur L1 ou d'une autre L2 qu'ils maîtrisent déjà, les premières règles qui leur viennent à l'esprit, quand il leur en vient une (l'anglais étant souvent pratiqué actuellement sans guère se référer aux règles de grammaire), sont à la fois plus diversifiées et beaucoup moins tributaires de l'orthographe de ces langues.

Pourquoi les francophones quelque peu lettrés accordent-ils la priorité à ces deux règles ? Nombre d'entre eux, fussent-ils des universitaires, ne suivent oralement la première que quand ils y pensent, quand ils se rappellent qu'ils sont censés l'appliquer aussi aux verbes en *ir* ou *re*, là où la différence entre verbe et participe s'entend à l'oral³². Et seuls les francophones soucieux d'orthographe ou attentifs à leur logiciel de correction suivent la seconde, parce qu'elle échappe oralement à toute sanction sociale au moins pour les verbes en *er*³³. Trois correcteurs du journal *Le Monde* attestent que ces deux règles, les plus emblématiques de la grammaire « traditionnelle » du français, sont aussi celles qui sont les moins suivies par les journalistes francophones actuels (voir Rousseau M., Houdart, O., Herlin, R., 2016). Et si l'on pose à des enseignants du français L2 non natifs de cette langue, la même question à propos de leur L1 ou d'une autre L2 qu'ils maîtrisent déjà, les premières règles qui leur viennent à l'esprit, quand il leur en vient une (l'anglais étant souvent pratiqué sans guère se référer à cet « art des lettres »), sont à la fois plus diversifiées et beaucoup moins tributaires de l'orthographe de ces langues.

Pourquoi, en français, cette priorité accordée à deux règles qui sont, spontanément, si peu suivies ? Notons d'abord qu'elles sont conformes à l'étymologie du grec *grammatiké*, d'où procède *grammaire* et ses équivalents dans les autres langues européennes, qui est d'abord l'art de lire et d'écrire les lettres (*grammata*). Et qu'elles permettent de distinguer ceux qui ont appris à distinguer un « participe passé » d'un « infinitif » de ceux qui ne l'ont pas appris ou qui l'ont oublié, ce qui n'est pas sans conséquence dans la manière dont on peut être socialement perçu, au moins parmi ceux qui, pour reprendre M. Grevisse, « ont souci de

³² Ainsi peut-on entendre ou lire, *la fresque que ce peintre a *peint dans sa jeunesse*, au lieu de *a peinte*, ou *la faute qu'ils ont *commis*, en place de *commise*.

³³ Rien ne différencie à l'oral les terminaisons de *j'ai mangé* et *je vais manger* ; ce qui n'est pas le cas pour *j'ai cueilli* et *je vais cueillir*, *j'ai vu* et *je vais voir*, *j'ai mis* et *je vais mettre*.

bien parler et de bien écrire ». Elles impliquent une norme, au sens « ce qui doit être » et non au sens « ce qui est conforme à la majorité des cas », norme socialement évaluative à laquelle la millénaire culture du français a été, nous semble-t-il, plus attentive que la culture d'autres langues européennes.

Bibliographie

Besse, Henri (1995). « Ferdinand Brunot, méthodologue de l'enseignement de la grammaire du français », *Histoire, Épistémologie, Langage*, tome XVII, fasc. 1, 41-74. Saint-Denis (France) : Presses Universitaires de Vincennes.

Besse, Henri (2001). « Peut-on naturaliser l'enseignement des langues en général et celui du français en particulier », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones (S. Bouquet, coord.), juillet, 29-58. Paris : CLE International.

Besse, Henri ; Rémy Porquier (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier (collection « Langues et apprentissage des langues »).

Brunot, Ferdinand [1919] [1909]. *L'enseignement de la langue française*. Ce qu'il est – Ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire. *Cours de méthodologie* recueilli par N. Bony. Paris : A. Colin.

Buisson, Ferdinand, sous la direction de (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.

Lagarde, Jean-Pierre (1988). « Les parties du discours dans la linguistique moderne et contemporaine », *Langages*, n° 92, 93-108.

Radonvilliers, Claude François Lizarde de (1768). *De la manière d'apprendre les langues*. Paris : Saillant.

Rousseau, Martine ; Houdart, Olivier ; Herlin, Richard (2016). *Retour sur l'accord du participe passé et autres bizarreries de la langue française*. Paris : Flammarion.

Saussure, Ferdinand (1973) [1916]. *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris : Payot.

L'EXERCICE

Un outil de formation méconnu

GERARD VIGNER

Education nationale / Sihfles

g.vigner@noos.fr

Résumé : L'exercice est un outil d'apprentissage d'un usage constant dans l'apprentissage des langues. Mais sa familiarité conduit souvent à en masquer les modalités de construction. Nous examinerons différentes séries d'exercices pour mettre à jour le choix des constituants, l'organisation de l'activité, les principes d'apprentissage sous-jacents et les descriptions grammaticales de référence. Nous essaierons enfin de montrer que la procédure de l'exercice, sous conditions, peut prendre place dans l'apprentissage de tâches complexes, telles ici la lecture.

Mots-clés: exercices, grammaire, typologie, apprentissage, lecture

Abstract: Exercise is a learning tool in constant use in language learning. But familiarity often leads to hide in construction terms. We will examine different exercise routines to update the choice of the constituents, the organization of the activity, learning principles underlying and reference grammatical descriptions. We try to show at last that the procedure of the exercise, under some conditions, can take place in learning complex tasks like reading here.

Keywords: exercises, grammar, typology, learning, reading

Toute communication se fonde sur la référence à des codes partagés et ce que l'on appelle de façon plus générale la grammaire constitue un des codes dont la maîtrise est essentielle pour s'assurer de l'intelligibilité du message¹. Comment engager un récit, si modeste soit-il dans sa réalisation comme dans sa portée, si l'on ne sait pas conjuguer certains verbes, à certains modes et à certains temps ? Si l'on ne maîtrise pas certaines formes d'expression de la deixis temporelle ? Comme faire état d'un point de vue, si l'on ne dispose pas de certaines catégories de la modalité ? Et ainsi de suite.

Il existe donc un système de la langue, dans ses propriétés particulières, qui s'impose à tous les locuteurs, dans son caractère conventionnel, fondé sur la maîtrise, implicite ou non, d'un certain nombre de règles². Ce système, pour être efficace, doit prendre place dans ce que l'on appelle les automatismes langagiers, c'est-à-dire dans cette capacité qu'a le locuteur à solliciter et combiner les formes de la langue qui sont indispensables à la réalisation de son message, sans avoir à calculer, à réfléchir aux formes et aux règles de la langue à mettre en œuvre.

Chez les locuteurs natifs, ces automatismes sont installés très tôt, dans la sphère familiale et sociale proche, stabilisés par l'usage, de façon pragmatique, de sorte que le locuteur intériorise la grammaire de la langue et se constitue en même temps une intuition linguistique qui lui permettra de porter des jugements d'acceptabilité ou de recevabilité sur les énoncés produits ou entendus.

Mais qu'en est-il avec des locuteurs allophones qui partent à la découverte d'une langue qui leur est étrangère ? La méthode naturelle, c'est-à-dire celle par laquelle on apprend une langue par l'usage, par tâtonnements, auprès de locuteurs natifs de la langue, est une solution possible. Mais cette démarche ne vaut que pour des individus qui ont la possibilité (ou qui sont dans l'obligation – voyageurs, travailleurs migrants, exilés -) d'être en contact permanent avec des natifs de la langue, démarche longue, coûteuse, incertaine dans ses résultats. Mais dès lors que l'on s'inscrit dans un apprentissage guidé, réalisé dans une classe, sous la conduite d'un professeur, les démarches doivent revêtir d'autres formes. La classe est en effet un lieu de condensation de l'expérience langagière, sur la base de représentations de la langue fondées sur une sélection attentive des formes, et mises en succession selon une

¹ Certes, l'intelligibilité ne se fonde pas sur la seule maîtrise de l'organisation d'une langue, la prononciation ou l'orthographe, s'il s'agit d'une langue abordée aussi dans sa dimension écrite, y jouent un rôle particulièrement important. Mais l'intelligibilité est une notion qui ne saurait se confondre avec celle de recevabilité, c'est-à-dire de production d'un message adapté à ses conditions d'émission ou de réception, à tout ce qui relève du pragmatique ou du sociolinguistique pour reprendre les catégories du CECRL. Elle constitue la condition nécessaire (mais non suffisante) pour qu'un échange soit réussi.

² On ne doit pas confondre en effet la référence à la règle et la référence à la norme dans ce qui constitue la compétence langagière. La règle nous impose, si nous nous adressons à quelqu'un, d'antéposer le pronom personnel sujet par exemple dans une phrase de type déclaratif, alors que le choix de l'usage du *tu* ou du *vous* relève de la norme, norme qui selon les milieux et les situations peut considérablement varier.

progression donnée, progression dont les principes demandent à être explicités (fréquence d'usage, facilité d'apprentissage, proximité avec la langue d'origine de l'élève).

Rappelons que l'objectif, dans tous les cas de figure, est de permettre à l'élève d'accéder et de s'approprier les régularités de la langue, activités qui vont porter sur les éléments de micro-structuration (par opposition à la maîtrise des discours qui porte sur la parole en situation, c'est à dire la capacité à mobiliser l'ensemble des ressources langagières – dont la grammaire de la langue – au service d'une communication réussie).

Précisons les significations qui, dans une dimension plus directement pédagogique, peuvent être associées au mot grammaire :

- Une description de la langue fondée sur la mise en évidence d'éléments structurels, relevant de ce que l'on appelle ordinairement la syntaxe, associée aux variations qui peuvent affecter les différents constituants de la langue, ce que l'on nomme la morphologie. Ces descriptions prennent la forme de règles, de tableaux, associés à des exemples (fabriqués ou authentiques).

- Une intériorisation des schémas structurels, des constituants de la langue, par imprégnation progressive, par la création d'habitudes, en relation avec la langue d'origine de l'élève. Processus d'acquisition complexes qui permettent d'aller bien au-delà des descriptions de la langue élaborées par les grammairiens ;

L'accès au système de la langue peut s'organiser selon deux démarches :

- des leçons, qui explicitent l'organisation des formes de la langue, démarche de type expositif, la langue étant traitée comme un objet de savoir, avec l'usage d'un métalangage approprié, leçons qui peuvent d'ailleurs être suivies par des exercices d'application.

- des suites d'exercices, sans référence à une leçon de grammaire particulière, mais plutôt à des situations de communication, ceci pour permettre aux élèves, par la répétition de performances similaires à celles identifiées dans l'échantillon de langue présenté (dialogue, texte à lire, documents divers), de s'approprier progressivement telle ou telle propriété structurale ou morphologique de la langue. Approche qui, apparemment du moins, fait l'économie d'un métalangage, ce qui se correspond à l'expression « grammaire implicite » pour désigner ce mode d'approche des régularités de la langue³

L'exercice, qui connaît, comme modalité d'apprentissage, un succès considérable et donne lieu à la publication de très nombreux recueils diffusés sur le net, qui trouve

³ Toute grammaire, même implicite, est une grammaire, et oblige l'élève à mettre en relation une organisation nouvelle de la langue avec celle en usage dans sa langue d'origine. Et l'on peut penser qu'il existe une activité de mise en comparaison, chez l'élève, des deux systèmes. Et certains traitements implicites de la langue peuvent se révéler plus favorables que d'autres à la création de nouvelles habitudes.

obligatoirement sa place dans toute méthode d'apprentissage, finit par masquer ses particularités de construction, plus complexes qu'on ne le pense, et qui s'appuient sur un certain nombre d'implicites linguistiques et pédagogiques qu'il est certainement bon de mettre en évidence.

L'exercice est un dispositif d'apprentissage qui n'a que peu attiré l'attention des didacticiens et des spécialistes de l'apprentissage des langues, comme si l'intérêt des chercheurs ne pouvait se focaliser que sur les questions de plus vaste portée, les évolutions méthodologiques, les descriptions grammaticales selon les modèles théoriques de référence ou les formes d'apprentissage telles l'apprentissage par tâche⁴. L'exercice est toujours là cependant, mais comme tenu à l'écart, toléré, puisque tous les professeurs y ont recours, sans que l'on veuille pour autant interroger un dispositif dont la permanence et l'intensité d'usage ne peut que frapper l'observateur le moins averti. Si donc l'exercice a évolué dans sa forme, dans sa relation à la langue, il le doit d'abord aux praticiens et non à une quelconque démarche de transposition didactique. Il renvoie à une expérience du métier, à des savoir-faire pragmatiques, validés, ou non, par l'expérience.

Nous essaierons ici d'entreprendre une rapide description de cet outil d'apprentissage et à le situer dans un environnement méthodologique dont les modes d'évolution ne sont peut-être pas aussi directement corrélé à ceux de l'exercice.

L'exercice, une mécanique complexe

Avant d'entreprendre une description des familles d'exercices, il convient de le situer d'abord par rapport à une autre tâche, tâche complexe pour utiliser la terminologie d'aujourd'hui, la résolution de problème. Deux grandes familles de tâches ordinairement associées dans les étapes de l'apprentissage pour leurs fonctions complémentaires

L'exercice se distingue en effet de l'activité de résolution de problème par le souci de faire travailler l'élève sur l'acquisition d'une compétence restreinte portant sur une propriété particulière de la langue. La tâche proposée fait l'objet d'un certain nombre de reprises et l'évaluation ne porte que sur un segment de réponse limité, plus aisée à conduire. La résolution de problème en revanche consiste à proposer une situation complexe, définie par un nombre plus ou moins élevé de paramètres, et appelant pour sa résolution la mise en œuvre d'éléments de compétence variés. Sa réalisation prend plus de temps et son évaluation ne peut être conduite dans les mêmes termes que celle de l'exercice. Il mobilise tout à la fois des savoirs/compétences disponibles, la référence à différentes ressources (documents,

⁴ Les références en la matière sont anciennes, J. Hébrard (1982), G. Vigner (1984), H. Besse et R. Porquier (1984)

travaux antérieurs, aides diverses), la forme de la réponse étant, plus ou moins, laissée à l'initiative de l'élève.

Exercice	Problème
Complétez les phrases avec <i>où</i> ou <i>dont</i> . Exemple : J'ai vécu dans ce pays. Il parle de ce pays. J'ai vécu dans le pays dont il parle. 1. J'ai quitté mon pays à un âge. A cet âge les autres entrent au collège. 2. J'ai organisé un voyage. J'ai apporté des photos de ce voyage. 3. Les images sont des stéréotypes. Nous allons parler de ces images. 4. Je vis dans une région. Il fait chaud dans cette région. Saison 2, p. 101	Choisissez un des trois sujets et écrivez un texte d'environ 60 mots Racontez votre plus grand bonheur. Racontez votre plus grande peur. Racontez votre plus belle surprise. Latitudes 1, p. 134

On peut penser que l'exercice, par les propriétés formelles et pédagogiques qui sont les siennes contribue à familiariser l'élève avec des formes d'organisation nouvelles de la langue et contribue à la formation de bonnes habitudes. Mais ces bonnes habitudes peuvent-elles se confondre avec l'acquisition des automatismes langagiers dont il a été question plus haut ? La question mérite débat.

L'activité, comme on peut le constater, prend la forme d'une tâche à portée restreinte, qui sera répétée un certain nombre de fois. Le niveau de performance requis semble en effet ne pouvoir être atteint qu'au terme d'un certain nombre d'essais. Les consignes sont exhaustives, non-ambigües. La variabilité tolérée dans la réponse est faible, voire nulle. Toutes propriétés, on peut s'en rendre aisément compte, qui en rendent l'usage infiniment plus aisé que celui de la résolution de problème.

1.2. Un mode d'organisation particulier

Mais si limité que soit l'exercice dans sa réalisation apparente, il résulte de la mise en œuvre d'une mécanique complexe souvent méconnue. Ainsi de l'exercice suivant extrait de la méthode.

. un contexte :	→	5 On en parle
. une consigne :	→	Complétez ces témoignages avec : <i>entraîner, provoquer, tellement... que, si... que, si bien que, du coup.</i>
. un contenu :	→	Exemple : Le débat sur le mariage pour tous a provoqué beaucoup de polémiques.
. un exemple :	→	a → la définition de la famille est ___ différente aujourd'hui ___ certaines personnes n'y comprennent plus rien.
. un apport :	→	b Ils ont choisi la garde partagée ___ Emma a deux chambres.
. un nombre d'items :	→	c Lucas ne s'entend pas bien avec les enfants de la nouvelle femme de son père, ___ il ne veut pas aller chez lui.
	→	d Les divorces sont ___ fréquents aujourd'hui ___ les enfants de divorcés ne se sentent plus gênés.
	→	e Le choix de la garde en alternance ___ beaucoup de dépenses.

Totem 3, niveau B1, p. 72.

Apparemment un simple exercice à trou (ou exercice lacunaire), mais qui rassemble un nombre important de matériaux dans une logique d'organisation très particulière.

- Des verbes de sens logique (relation consécutive ici) : *entraîner, provoquer*.
- Des propositions subordonnées consécutives avec évaluation du degré de la qualité, dépendant d'un adjectif : *tellement ... que* (fréquents), propositions qui sont toujours postposées.
- Des propositions subordonnées consécutives sans corrélatif dans la proposition principale introduite par une locution conjonctive : *si bien que*. Propositions qui sont toujours postposées.
- Des propositions coordonnées avec une locution adverbiale : *du coup*

Si bien que cette mécanique est loin de se révéler a priori comme accessible d'emblée à tous. Selon les langues et les cultures d'origine, les formes premières de l'exercice dans la L1, qui jouent un rôle important comme référence d'apprentissage, peuvent relever de logiques différentes. L'exercice dans les formes que nous lui connaissons aujourd'hui, s'il tend à se répandre de plus en plus largement dans le monde, est loin d'être transparente.

Les formes de l'exercice

Quelques remarques sur l'exercice dans la diversité de ses formes. Loin de constituer un dispositif homogène dans sa visée comme dans son mode de réalisation, l'exercice tend au

contraire à se diversifier au gré de la sensibilité des enseignants ou des auteurs de méthodes et selon le niveau d'intervention (entre A1 et C2 les points traités évoluent, les accords en genre et en nombre pour A1, les connecteurs logiques ou argumentatifs plutôt en B2 ou C1).

L'exercice peut revêtir de très nombreuses formes et nous ne voulons pas ici établir une typologie exhaustive, mais signaler celles qui sont les plus fréquemment attestées. Nous ne ferons donc que les inventorier brièvement :

Exercices à trou (ou lacunaires)

Complétez avec : le, la, l' ou les.

- a. Tu connais l'université de Nantes ?
Oui, je ___ connais.
- b. C'est une bonne université ? Je veux inscrire ma fille.
Tu peux ___ inscrire. C'est une excellente université !
- c. Les professeurs sont bons ?
Je ne ___ connais pas tous.
- d. Il y a un formulaire à remplir ?
Oui ! Ta fille doit ___ signer et ___ envoyer par mail.
Totem 1, p.89

Exercices à choix multiples

1. Je te présente (mon/ma/mes) amie Anke.
2. Quel est (votre/ton/sa) numéro de téléphone, s'il te plaît ?
3. Ils s'appellent Karine et Rodolphe et (ses/leur/leurs) fille s'appelle Alix.
4. C'est (mes/ma/ton) professeur ?
Latitudes 1, p. 41

Exercices à dominante morphologique (accord, conjugaison)

- Conjuguez les verbes entre parenthèses à l'imparfait ou au passé composé. Attention aux accords !
- Quand il ... (arriver) en France, il ... (avoir) vingt-deux ou vingt-trois ans. Il ... (être) étudiant. Je me souviens très bien de lui. Il ... (être) très beau ! Il ... (habitait) dans ma rue. Toutes les filles du quartier ... (être) amoureuses de lui. Quand il ... (partir) à la fin du mois de juin quelle tristesse !
La grammaire du français, niveau B1, p. 3

Exercices de mise en ordre

Ecris les questions dans le bon ordre.

- a. Les livres/tu/est-ce que/aimes/ ?
- b. Est-ce que/la danse/ préfères/tu/ ?
- c. Vous/parler avec des copains/aimez/ ?
- d. Joues/est-ce que/aux jeux vidéo/tu/ avec tes copains et tes copines de classe/ ?
- e. Le mercredi/ton jour préféré/ est-ce que / est/ ?
- f. Imane/les jeux vidéo/est-ce qu'aime ?
Adosphère 1, p. 35

Exercices de transformation

Transformez ces phrases pour exprimer la restriction.

Exemple : L'entrée du parc coûte 7 euros ---- L'entrée du parc ne coûte que 7 euros.

1. Je cuisine des pâtes italiennes.
2. Elle est à l'opéra une fois.
3. Il va suivre trois cours de danse.
4. On mangera des insectes.
5. Ils sont dix étudiants à aller au concert.

Saison 2, p. 119

Exercices de reconnaissance grammaticale

Dites si les verbes soulignés sont à l'indicatif ou au subjonctif. Justifiez.

1. C'est un restaurant italien que je vous conseille vivement !
2. C'est la recette de la tarte au pomme la plus simple qu'on trouve en ligne.
3. Je ne connais personne qui accueille ses clients si gentiment.
4. Je n'ai jamais goûté de cocktail qui se déguste avec autant de plaisir !
5. Je vous recommande ce gâteau que l'on savoure jusqu'à la dernière miette.
6. L'unique chose que l'on n'aime pas à cette adresse, c'est la décoration !
7. Nous aimerions trouver un restaurant qui propose des grillades !

Alter Ego B2, p. 114

Quelques brèves remarques

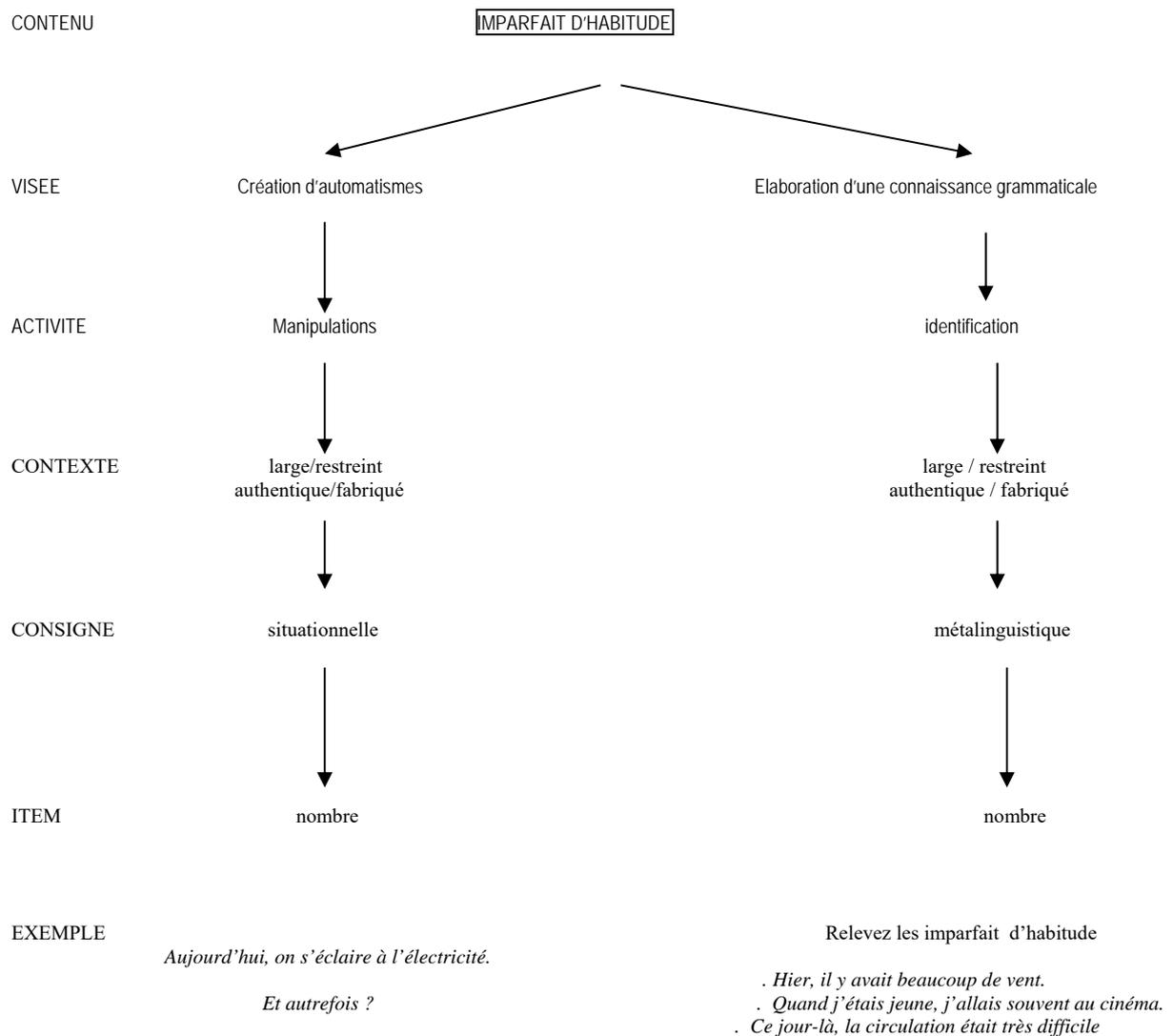
- Les exercices lacunaires, les exercices à choix multiples, les exercices à dominante morphologique mettent l'accent sur le fonctionnement de détail de la langue, exercices nécessaires car ils permettent d'aborder une des propriétés les plus visibles de la langue française : langue à morphologie lourde et complexe, avec de nombreuses et très longues chaînes d'accord et un système de conjugaison particulièrement développé.

- Les exercices de transformation, de mise en ordre, portent sur la phrase ou des éléments de phrase envisagés dans leurs propriétés structurales, sur l'organisation de la phrase, sur l'organisation interne des constituants de la phrase. Cette dimension des apprentissages est moins fréquemment abordée alors qu'elle peut être source de difficulté pour un certain nombre d'élèves.

On notera encore la présence de références métalinguistiques de plus en plus fréquentes dans les consignes. Ce qui tranche avec des choix effectués au moment de l'introduction de l'exercice structural dans les années 60.

Pour synthétiser le mode d'élaboration de l'exercice dans ses différentes composantes, on peut proposer la schématisation suivante :

LA FABRIQUE EXERCICE



L'exercice a-t-il une histoire ?

La simplicité formelle apparente de l'exercice et le fait que l'on retrouve aujourd'hui des exercices qui auraient pu aussi bien être proposés dans les années 50 pourraient nous

conduire à penser que l'exercice est un dispositif intemporel dont la logique d'élaboration et d'usage ne pourraient être abordée qu'en synchronie.

Stabilité apparente qui ne saurait cependant se confondre avec celle d'immutabilité. Si les évolutions sont lentes, elles sont cependant incontestables. Pour nous en tenir au seul XXe siècle, on notera, dans les méthodes directes ou semi-directes (fondées sur la lecture et l'analyse de textes à dominante thématique), la présence de peu d'exercices et des exercices qui portent pour l'essentiel sur le vocabulaire (pouvoir désigner les différentes parties d'un ensemble), sur les accords et la conjugaison. Et ces formes d'exercice perdureront jusque dans les années 60⁵, et par certains aspects, ne sont pas tellement différentes de ce que l'on pouvait trouver à la même époque dans l'enseignement du français langue maternelle.

L'introduction de l'exercice structural, pour parti issu des méthodologies audio-orales, au dans le milieu des années 60 apporte une forme d'exercice plus directement adaptée à des publics de français langue étrangère. On fait manipuler des formes, sans recourir à un métalangage ou à des connaissances grammaticales (du moins apparemment) et par la répétition de ces manipulations on souhaite quelque part créer une nouvelle forme de conditionnement qui permettrait de rompre avec la référence à la langue maternelle, productrice d'interférences et donc d'erreurs. On distingue ainsi exercices de répétition, exercices de substitution, exercices de transformation qui permettent de travailler sur la structure en soi de la langue (illusion en fait car les éléments de lexique présents dans les items jouent un rôle particulièrement important dans les restrictions d'usage de certaines formes, rôle qui à ce moment-là n'est pas encore clairement perçu.

Mais on pourra encore distinguer, selon les grandes orientations méthodologiques :

- Les exercices structuraux, centrés sur la mise en évidence de mécanismes dont la reprise, d'item en item, doit assurer l'appropriation.

- Les exercices dans les approches communicatives, qui consistent en un habillage situationnel d'une structure donnée, telle que dans l'exemple suivant : si + présent, dans l'expression de l'éventuel :

A une condition

Vous acceptez une proposition (employez le futur), mais vous donnez des conditions (employez si + présent) :

Vous voulez bien aller voir une amie lundi, mais vous attendez de savoir si vous êtes libre.

Je viendrai te voir lundi si je n'ai pas de réunion.

Vous voulez bien partir à l'étranger l'année prochaine, mais vous demandez une indemnisation importante.

⁵ Pensons aux exercices figurant dans le *Mauger bleu*, méthode publiée en France à partir de 1951 et qui sera largement en usage jusqu'au début des années 70.

Vous voulez bien vendre prochainement votre maison de famille, mais vous demandez au futur acheteur un prix élevé.

Vous voulez bien assister à une fête dimanche prochain, mais vous demandez un orchestre qui vous plaît.

Etc...

Libre-Echange 1

Dans la suite des évolutions méthodologiques, on ne note pas l'émergence de nouvelles familles d'exercices, des choix plus ouverts, qui ne s'inscrivent pas forcément dans une orientation particulière, qu'il s'agisse des principes d'apprentissage ou des descriptions linguistiques de référence. Ainsi le CECRL n'aborde la question de l'exercice qu'à la marge, le rapportant en quelque sorte à une tâche, activité qui a du mal à entrer dans les tâches à visée communicationnelle et qui à ce titre, est peu considéré⁶.

L'exercice dans son évolution n'est en définitive que faiblement corrélé aux évolutions méthodologiques, marqué certainement par l'émergence de la linguistique appliquée dans les années 60, avec quelques tentatives du côté des grammaires notionnelles.

La relation à la grammaire

Pendant longtemps a prévalu l'idée que l'exercice dans la forme qu'on lui connaissait ne faisait nullement référence à une description voire une théorie grammaticale particulière, qu'il correspondait à une sorte d'approche neutre de langue fondée sur la mise en évidence de mécanismes et propriétés de base (les accords, les articles, les pronoms personnels, les adjectifs qualificatifs), c'est-à-dire à tout ce qui relève de la dimension morphologique de la langue.

Mais c'était oublier que pour certains publics d'élèves, ce qui peut sembler relever d'une sorte d'évidence et d'universalité grammaticales, pouvait constituer une source première de difficulté parce que dans la langue de l'élève, telle ou telle propriété du français n'est pas réalisée de la même manière. Toutes les langues ne disposent pas du pronom personnel sujet, de l'article, et quand il existe peut être antéposé, postposé, affixé, sans parler de l'abondant matériel prépositionnel du français (environ 180 formes attestées) qui s'inscrivent dans des schémas de construction fortement différenciés selon les langues.

Autrement dit, la relation à la grammaire dans la réalisation de l'exercice peut se traduire de deux façons différentes :

- par l'inscription de l'exercice dans une tradition grammaticale différente du français, pensons à l'approche du système des temps verbaux dans les langues slaves par exemple, à l'ordre des mots dans les constituants de la phrase (GN ou GV), analyses

⁶ Voir E. Rosen (2010 : 109-110)

conduites actuellement par le GRAC⁷. Autrement dit, un exercice conçu en Pologne, en Chine ou en Grèce revêtira des formes différentes selon la langue d'origine des élèves, pensons ainsi au traitement de la proposition relative (et à leur degré de grammatisation dans leur langue, faut-il le préciser).

- par la référence à une description / théorie grammaticale particulière, ainsi encore du système des temps verbaux, selon que l'on est disciple de Guillaume ou non, ou que l'on traite de la formation du passif, selon Grévisse, Pottier ou Riegel.

Il ne s'agit pas ici de faire entrer les praticiens dans l'ère du soupçon et de les faire sortir d'une logique de l'action, pour verser dans une approche réflexive qui n'aurait pas forcément de traduction dans les pratiques de systématisation. Mais en même temps, il s'agit de montrer que la procédure de l'exercice n'est nullement transparente, dans son mécanisme de construction comme dans ses choix linguistiques implicites. Un certain « rodage », si l'on nous permet cette expression, peut se révéler nécessaire pour habituer certaines catégories d'élèves à entrer dans ce dispositif.

L'exercice dans le déroulement de l'apprentissage

Il est banal de constater, mais utile de le rappeler, que l'apprentissage ne saurait s'envisager sur la seule base de répertoires d'exercices qui seraient massivement proposés aux élèves. L'exercice intervient toujours, au moins, dans un deuxième temps de l'apprentissage, après la phase de découverte des formes de la langue dans des situations d'usages particulières (dialogues, saynètes, documents divers à analyser, etc.).

Trois schémas possibles de mise en œuvre :

- Un (des) document(s) présentés, repris, analysés + un (des) point(s) de langue signalés + des exercices conçus comme éléments de systématisation et de consolidation + éventuellement un transfert à d'autres situations d'usage de la langue.

- Un corpus de formes proposées aux élèves + un travail collectivement conduit visant à mettre en évidence un certain nombre de régularités + la formulation d'une règle + des exercices d'application.

- La présentation d'une règle + explicitation + exercices d'applications + transfert à d'autres situations.

⁷ Groupe *Grammaire et contextualisation* <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>, dans lequel il s'agit de mener à bien des études systématiques des formes de contextualisation de la grammaire du français ; ainsi que le projet *Langues et grammaires Ile-de-France* <http://lgidf.cnrs.fr/accueil> qui vise à proposer une description des langues parlées en Ile-de-France, notamment les langues de l'immigration récente.

Dans le premier cas, l'exercice comme le travail de systématisation sur la langue, est immergé dans un parcours général d'apprentissage fondé sur l'acquisition de conduites langagières en relation avec la maîtrise de certaines formes linguistiques. Dans le deuxième cas est proposé une approche plus directement grammaticale, mais appelant de la part des élèves un travail de mise en évidence et de mise en relation de formes de la langue autour de propriétés communes, travail de mise en évidence dont on contrôlera la pertinence par le moyen d'exercices d'application. Et enfin, une approche grammaticale plus classique, selon une approche le plus souvent expositive, l'exercice permettant de contrôler l'appropriation de la règle par les élèves.

Dans tous les cas de figure, l'exercice apparaît, non comme un instrument de découverte de la langue, mais comme un outil d'application et de systématisation destiné à consolider des apprentissages qui, sinon, se limiteraient à des performances souvent approximatives (ce qui se produit souvent avec les apprentissages en milieu naturel tels que l'apprenant en reste parfois à des niveaux intermédiaires de compétence).

De très nombreux recueils d'exercices sont régulièrement publiés, dissociés de tout ensemble pédagogique particulier. Mais ces exercices ne sont accessibles et profitables qu'à des apprenants qui ont déjà abordé la langue dans des contextes d'usage spécifiques (approche naturelle ou apprentissage guidé). L'exercice est un instrument d'accompagnement, de stabilisation et de systématisation de la langue, il complète l'apprentissage, il ne saurait le porter à lui seul.

Mais il reste que la place de l'exercice n'est pas strictement déterminée, que l'on peut en supprimer certains ou en ajouter d'autres, au moins dans le cadre de ce que J. Beacco (2007 : 39-55) nomme *les approches globalistes*.

Domaines d'extension : la lecture

Nous avons signalé que l'exercice est une procédure qui porte sur des segments de langue restreints, selon des procédures d'intervention simplifiées (transformez, remplacez, mettez à la forme..., etc.) et qu'à ce titre il s'éloigne de ce que l'on appelle les tâches complexes. Or la lecture, constitue par principe une tâche complexe, dans la mesure où l'accès au sens d'un texte combine tout à la fois des opérations de reconnaissance générique, de schémas textuels, la référence à des modèles de situation familiers, un traitement énonciatif particulier et à un autre niveau des éléments de lexique, des schémas structurels de phrases, des modes d'articulation des phrases les unes par rapport aux autres, des données orthographiques qui permettent de confirmer ou non l'existence d'accords (sujet-verbe ou chaînes d'accord à l'intérieur d'un groupe fonctionnel), ainsi que la ponctuation, indicateur

précieux de répartition de l'information dans le texte. Bref la mise en œuvre simultanée très élevée d'opérations qui tend à saturer les capacités d'attention et d'analyse de l'apprenti-lecteur.

La mise en place d'une procédure d'exercice appliquée à la lecture est cependant concevable sous plusieurs conditions :

- La mise en exercice ne peut s'envisager que sur des empan restreints d'activité, soit sur un élément de micro-structuration du texte, soit sur un texte dans son entier, mais en privilégiant un axe de lecture particulier, avec un principe de reprise de l'activité sur un nombre x d'items, comme dans tout exercice.

- Les éléments ainsi retenus ne doivent pas l'être sur la base du simple repérage de difficultés en langue, l'exercice « traditionnel » y suffit, mais sur le rôle joué par ces éléments dans la construction progressive du sens, sur leur contribution apportée à la cohérence du texte, sur leur façon d'assurer la relation avec le lecteur.

Nous ne pouvons pas ici développer une analyse et des propositions d'activité qui ne peuvent trouver leur place dans les limites de cet article, mais simplement montrer que les outils de langue, inscrits dans une démarche de lecture, prennent une dimension nouvelle. Signalons quelques éléments d'activité à développer :

. l'organisation de la phrase et l'ordre des mots :

Soulignez dans les phrases suivantes les suites de qualifications se rapportant à un nom. Comment est organisée la succession des qualificatifs :

1. La France compte des petites, des moyennes et des grandes villes.
2. C'est une ville qui frappe par sa lumière, ses couleurs pastel rose, ocre, bleu, vert, ses rues et ses place revêtues d'une mosaïque de petits pavés blancs.
3. Le rivage était bas, plat, sans falaise ; avec de larges bancs de sables, que le reflux laissait à découvert.
4. D'énormes quantités de substances gazeuses sortent des cheminées d'usine, des maisons d'habitation et des tuyaux d'échappement des voitures.

. Chaînes d'accord et groupes fonctionnels :

Dans le texte suivant, indiquez le genre et le nombre des mots suivants : père, mère, enfant, maison, feu. Soulignez les mots qui, à gauche et à droite, s'accordent avec eux. Quelles sont les marques qui signalent cet accord?

(Robinson, sur son île, se souvient de ses parents)

Son père était un homme petit et maladif, mais sa mère était une grande femme, forte et calme, qui ne se fâchait jamais, mais qui devinait toujours la vérité rien qu'à regarder ses enfants. Un jour qu'elle était au premier étage avec tous ses enfants et que le père était absent, le feu se déclara dans le magasin du rez-de-chaussée. La maison était très vieille et toute en bois, et le feu s'y propagea* avec une vitesse effrayante. Le petit drapier** était revenu en hâte, et il se lamentait et courait en tous sens dans la rue en voyant brûler sa maison avec sa femme et ses enfants. Tout à coup, il vit son épouse sortir tranquillement d'un torrent de flammes et de fumée avec tous ses enfants qu'elle portait sur ses épaules, dans ses bras, sur son dos, pendus à son tablier.

- * se propager : se diffuser, se répandre
- ** drapier : autrefois, nom donné à un marchand de tissus

Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, Folio junior

. La ponctuation :

Voici deux textes avec beaucoup de virgules à l'intérieur des phrases. Essayez de rattacher l'usage de ces virgules à une instruction donnée au lecteur :

- s'agit-il de distinguer des groupes circonstanciels (codez : 1)?
- s'agit-il de signaler un groupe déplacé (codez : 2)?
- s'agit-il de signaler une remarque de l'auteur, une proposition incise (codez : 3)?
- s'agit-il de signaler une énumération (codez : 4)?
- s'agit-il de signaler un groupe apposé (codez : 5)?

Les neuf premiers mois de l'année 1998 ont été les plus chauds depuis six cents ans. Tous les continents ont été touchés : le Brésil, le Soudan, la Nouvelle-Guinée ont connu des sécheresses record (). L'Indonésie, le nord de l'Australie, le sud de l'Europe, la Sibérie et la Floride ont été la proie d'incendies gigantesques. Le canal de Panama s'est retrouvé asséché ou presque, empêchant son utilisation par de nombreux bateaux. Et des moustiques ? porteurs de paludisme, ont envahi la capitale du Kenya autrefois trop froide pour les accueillir. Responsable de tous ces maux, selon la plupart des climatologues : la pollution atmosphérique, dont les gaz piègent la chaleur de la terre (), et El Nino, un courant marin chaud du Pacifique (), plus puissant, en 1998 (), qu'il ne jamais été depuis cinquante ans ().

Sciences et Vie junior, février 1999.

Dans les phrases suivantes certaines propositions relatives sont encadrées par des virgules, d'autre non. Pour quelle raison ?

- . Pierre, qui n'était jamais revenu à Toulouse depuis son enfance, apprit qu'il devait y aller pour un rendez-vous d'affaires.
- . Les personnes qui doivent partir pour Toulouse vendredi matin doivent se présenter au secrétariat pour retirer leur billet d'avion.
- La forêt, qui couvre actuellement un quart de la superficie du pays, représente pour la France un privilège particulier.
- . La forêt qui couvre la colline est remplie de chevreuils.
- . L'amie que tu as invitée chez toi dimanche était absolument charmante.
- . Les amis de Jacques, qui étaient tous venus à son anniversaire, sont des gens absolument charmants.

. Situations d'énonciation :

Distinguez dans les phrases suivantes dont le sens ne peut se comprendre que par référence à un élément extérieur au texte (codez 1) et celles dont le sens peut se comprendre à l'aide des seuls éléments présents dans la phrase (codez 2) :

Les archéologues ont découvert de nombreux objets dans le sol, notamment cette très belle boucle de ceinture.	
Les archéologues ont découvert de nombreux objets dans le sol, notamment une très belle boucle de ceinture ornée de deux lions.	
Arrêtez-vous sur le bord du quai et admirez la vue que l'on a d'ici.	

Vous vous arrêterez sur le bord du quai, à la hauteur du Pont Marie, et vous admirerez la vue que l'on a de cet endroit.	
Observez ces superbes statues. Que représentent-elles?	
Observez les superbes statues qui se trouvent de part et d'autre de la porte du château. Que représentent-elles?	
Tous les élèves de la classe qui doivent entreprendre le voyage de fin d'année se rendront demain à l'infirmierie pour se faire vacciner.	
Tous les élèves de la classe de 4e 7 qui doivent entreprendre le voyage de fin d'année se rendront le mardi 14 mai à l'infirmierie pour se faire vacciner.	

On peut donc envisager des répertoires d'exercice portant à chaque fois sur une difficulté particulière, répertoires qui se fondent sur une analyse du texte et des processus de lecture associés. Aspects macro : le genre, le type de texte, sa présentation selon le découpage en paragraphes, le thème (éléments de connaissance, schémas de situation, structure d'objet et leur relation avec le vocabulaire), l'énonciation, la relation au lecteur ; et aspects micro : la continuité du texte, l'organisation de la phrase et les modes d'enchaînement pour ce qui relève des apports d'information nécessaire, le repérage des groupes fonctionnels, les chaînes d'accord, l'orthographe, la ponctuation). La langue française est en effet une langue qui se caractérise par le caractère fortement de sa morphologie et par une orthographe qui dans son abondance graphique (source de difficulté pour l'écriture) apporter en situation de lecture des aides qu'il faut apprendre à utiliser.

Bien évidemment le savoir-lire ne se réduit pas à un tel traitement, mais en dissociant la difficulté l'exercice permet de concentrer l'attention, à un moment donné, sur une composante, à un moment donné, de la compétence. Enfin, de telles activités ne sont pas concevables sans la référence à tous les travaux conduits ces dernières décennies sur la textualité (au sens très large du terme) et sur l'analyse de discours. Ce qui peut valoir aussi pour les travaux d'écriture ou l'interaction orale. Le fait de disposer d'une description organisée du matériau est la condition pour passer à une éventuelle mise en exercices.

Conclusion

L'exercice est un outil d'un usage courant, familier à tous, apprenants comme enseignants, mais plus délicat, dans sa conception comme dans son usage, qu'on ne serait a priori tenté de le croire. Derrière son apparente simplicité se mettent en place des formes de relation à la langue et à l'apprentissage qui demandent parfois à être interrogées, notamment par rapport à la disponibilité première des élèves. Toutes les procédures d'exercice ne sont

pas forcément transparentes et quelques précautions dans la sélection des formes et dans la façon de les articuler les unes par rapport aux autres, doivent être prises. L'exercice est aussi une mise en représentation de la langue qui peut susciter une réflexion, si modeste soit-elle, pouvant déboucher pour un apprenant allophone sur une meilleure appréhension des formes de la langue française, voire de leurs conditions d'usage. L'exercice si, dans sa mise en œuvre, revêt souvent la forme d'une confortable routine, et pourquoi pas, il faut bien souffler un peu par rapport aux tâches complexes proposées, peut aussi être un instrument de réflexion grammaticale sur des points de langue.

Bibliographie

- BEACCO, Jean-Claude (2007). *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BESSE, Henri et PORQUIER, Rémi (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Credif.
- HEBRARD, Jean (1982), « Présentation : le travail scolaire du langage. Quelques repères pour une étude de l'exercice », *Etudes de linguistique appliquée*, 48, pp. 5-8.
- ROSEN, Evelyne (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.
- VIGNER, Gérard (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette. « Coll. F ».