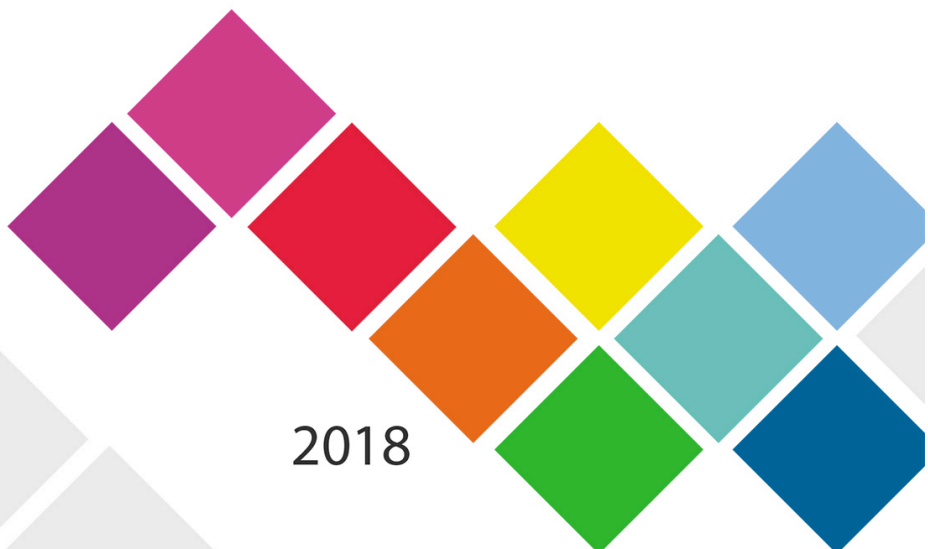




FRANÇAIS LANGUE ARDENTE

Actes du **XIV^e** congrès mondial de la FIPF
sous la direction de
Cynthia Eid, Annick Englebert et Geneviève Geron

Volume IX
Le français pour et par un enseignant
performant



2018

Les actes du XIV^e Congrès mondial de la FIPF comptent 9 volumes :

- I - Le français pour les jeunes, le français par les jeunes
- II - L'enseignement du français entre tradition et innovation
- III - Le français langue des sciences et langue de scolarisation
- IV - Le français à l'ère du numérique
- V - Le français pour et par la diversité et l'éducation plurilingue et interculturelle
- VI - Le français pour et par le plaisir, l'esthétique et l'épanouissement personnel
- VII - Le français pour et par le lien social : cohésion et convivialité
- VIII - Le français pour et par une classe active et ouverte
- IX - Le français pour et par un enseignant performant

Les textes sont publiés sous la responsabilité de leur(s) auteur(s). Les analyses et les jugements qui y sont exprimés sont ceux de l'auteur (ou des auteurs) et ne sauraient être considérés comme ceux des éditeurs ou de la FIPF.

Conformément aux Résolutions du Congrès de Liège, l'orthographe rectifiée a été adoptée dans les neuf volumes des Actes.

Des Résolutions ont été adoptées lors du Congrès mondial de Liège de la FIPF. Retrouvez le texte complet de ces Résolutions dans le volume 1 des Actes du congrès et sur <http://fipf.org/>

Sommaire

■	Introduction.....	9
	<i>Noël Cordonier</i> <i>Jean-Louis Dumortier</i>	
■	Formation en FLE : pratique théâtrale et méthode verbotonale pour les japonophones apprenant le français.....	11
	<i>Lazhar Abbes</i>	
■	La formation des enseignants de français à l'École normale supérieure de Yaoundé : enjeux et défis.....	27
	<i>Marie-Thérèse Ambassa Betoko</i>	
■	État des lieux et perspectives de la formation initiale et continue des professeurs de FLE en Grèce.....	35
	<i>Martha Asfi</i>	
■	Compétences professionnelles et formation continue	43
	<i>Cristina Avelino</i> <i>Elisabete Pires</i>	
■	Enseigner le FLE en Jordanie : regards sur le métier de professeur de FLE	61
	<i>Ibtisam Ayoub</i> <i>Carine Zanchi</i>	
■	Les pratiques théâtrales et l'art oratoire dans la formation des futurs enseignants des langues étrangères.....	71
	<i>Romina Balduzzi</i> <i>Daniela Spoto Zabala</i>	
■	Tensions professionnelles et sociopsychaffectives chez les enseignants costariciens.....	77
	<i>Jorge Pablo Barth Arroyo</i> <i>Eugenia Rodríguez González</i> <i>María Gabriela Vargas Murillo</i>	
■	L'enseignant de français au Monténégro face à sa formation.....	85
	<i>Dragan Bogojevic</i> <i>Ivona Jovanović</i>	
■	Rendre les enseignants du primaire capables de construire un dispositif didactique approprié au développement d'une compétence de compréhension en lecture.....	95
	<i>Micheline Dispy</i>	
■	Les nouveaux professeurs directeurs de recherche en FLE/S de l'Université de Montréal : pratiques, dynamiques et bonnes pratiques du travail d'encadrement pédagogique	101
	<i>Cynthia Eid</i>	

■	Le développement professionnel des enseignants de FLE, un développement spécifique ? 119 <i>Inge Elferink</i> <i>Marjon Tammenga-Helmantel</i> <i>Jan Berenst</i>
■	Enseignement/apprentissage du FLE en lycées et collèges : état des lieux, questions et perspectives 131 <i>Sandrine Escoffier</i>
■	Former les enseignants de français de la zone de l'Afrique australe et de l'océan Indien en plurilinguisme et pluriculturalisme : une urgence ? 139 <i>Karen Ferreira-Meyers</i>
■	Performances langagières chez le professionnel non natif du FLE : l'exemple de l'hellénophone 149 <i>Kyriakos Forakis</i>
■	Profs de FLE : vers une formation motivante et performante 163 <i>Stamatina Foutri</i>
■	Renforcer le statut du FLE par la formation continue des enseignants 173 <i>Anca Gata</i>
■	Réflexions sur la féminisation du métier d'enseignant des langues en Albanie 185 <i>Dhurata Hoxha</i>
■	Innovation et formation des enseignants du français langue étrangère dans le contexte turc 193 <i>Nur Nacar Logie</i>
■	Des tâches complexes sur mesure dans un contexte de pédagogie 197 <i>Pierrette Anne Ndzie</i>
■	Le succès des programmes d'immersion en français au Canada 207 <i>Marie-Claude Marcotte</i> <i>Francine Payant</i>
■	Comprendre certains phénomènes sociolinguistiques par les littératures francophones 217 <i>Maria de Lourdes Martinez Barrientos</i>
■	Parcours multiples d'une enseignante de français 225 <i>Gharraa Mehanna</i>
■	Défis et enjeux de la formation initiale des enseignants du français au Nigeria 233 <i>Doris L. Obieje</i> <i>Mufutau A. Tijani</i>
■	Le vocabulaire en situation de FLE : principes d'acquisition et réalité nigériane 239 <i>Tajudeen Osunniran</i>
■	Professeurs de français à l'avant-garde 251 <i>Marina Palacios</i> <i>Irene Rojas</i>

■ ■	Représentations sociales des futurs enseignants de FLE en Colombie : implications dans les pratiques d'enseignement.....	265
	<i>Carolina Plata</i>	
	<i>Javier Reyes</i>	
■ ■	Les « activités d'apprentissage » en classe de FLE	273
	<i>Argyro Proscolli</i>	
■ ■	Le dossier CAPAES : outil de professionnalisation des formateurs ?	289
	<i>Caroline Scheepers</i>	
■ ■	Catégories sémantiques et acquisition de la compétence lexicale : le cas du FLE en Turquie.....	305
	<i>Necmettin Kâmil Sevi</i>	
■ ■	La profession de professeur de FLE : politique linguistique et éducative en Géorgie	313
	<i>Inga Tkemaladze</i>	
■ ■	Enseignant de français en Asie du Sud-Est : entre métier et vocation.....	323
	<i>Thi Mai Yen Tran</i>	
■ ■	Plurilinguisme et formation des enseignants de langues à l'université	329
	<i>Nathalie Van Der Sanden</i>	

INTRODUCTION

Comme toute langue-culture vivante, le français est un système de communication verbale affecté par d'incessantes transformations et dont l'avenir international dépend en partie de son enseignement. C'est en effet ce dernier qui est, au premier chef, responsable de la construction et de la diffusion d'une image attractive ou rébarbative de la langue-culture, laquelle image influence les politiques linguistiques et les politiques scolaires qui instituent le français comme unique langue nationale, comme langue nationale parmi d'autres, comme langue d'enseignement première, seconde ou étrangère... ou qui l'ignorent, parfois nonobstant son ancien prestige.

Dans une conjoncture de concurrence, où l'anglais a acquis une position dominante, il n'est pas impossible que la langue et la culture françaises pâtissent d'un enseignement insuffisamment approprié à l'objectif de pourvoir les apprenant.e.s de moyens de communication assurant leur épanouissement personnel, leur insertion professionnelle, leur émancipation intellectuelle, leur participation civique, leurs chances de mobilité sociale et leurs possibilités de contribuer à l'harmonie du vivre-ensemble dans une société pluriculturelle. Et comme il ne suffit pas de disposer de moyens de communication pour les mettre opportunément en œuvre, nous dirons que la langue et la culture françaises ne sont peut-être pas enseignées comme il conviendrait étant donné l'objectif de vouloir et de pouvoir utiliser les moyens de communication appropriés aux situations où s'impose leur usage. Quand on s'accorde sur cet objectif, il n'y a aucun risque à dire que l'enseignement d'une langue-culture est finalisé par l'appropriation de compétences de communication verbale.

On peut émettre l'hypothèse que, faute d'une formation des maîtres adéquate, faute d'une formation dispensée par des didacticiens qui embrassent l'ensemble de la discipline comme celui de la scolarité et qui sont sensibles à la bigarrure des publics, l'enseignement de la langue-culture française ne sensibilise pas assez les apprenant.e.s à la variation linguistique et à la diversité culturelle, qu'il fige la langue sous prétexte de la défendre et de l'illustrer, qu'il réduit la culture à quelques monuments dont l'institution est passée sous silence ou travestie en résistance à l'usure du temps, qu'il cultive l'irrégularité grammaticale comme l'exception littéraire — songeons notamment à la production, très « hexagonale » d'œuvres donnant à penser le monde des livres plutôt que le monde tout court — et qu'il fait, par compensation, preuve de laxisme envers toutes sortes de facteurs de malentendu ou d'incompréhension dans des situations dont les participants ne sont pas des familiers. On peut avancer que tout se passe un peu comme si, d'une part, on entretenait la représentation d'une langue difficile et d'une culture élitiste, en même temps que, d'autre part, on tolérât toutes les maladresses d'usage et on reconnaissait la même valeur — d'humanisation : pardon pour le grand mot — à toutes les pratiques culturelles.

Bien sûr, pour soutenir cette hypothèse, pour fonder ce que nous avançons, il faudrait d'amples enquêtes internationales visant à mettre en lumière le français qui est officiellement à enseigner et celui qui s'enseigne effectivement. Les contributions à ce volume dédié à la formation de base et à la formation continue des enseignants de français, langue première, seconde ou étrangère ne rendent pas compte de telles enquêtes, ni même d'esquisses de telles enquêtes, qui devraient mobiliser d'importantes équipes de recherche et dont le coût ne pourrait être justifié que par une possibilité et une volonté pérennes d'innovation didactique à large échelle.

Mais ce n'est pas rien, assurément, que la plupart de ces contributions fassent état des possibilités d'enseigner le français, en tant que langue seconde en francophonie, ou que langue étrangère dans des États non francophones. Des possibilités de l'enseigner, mais aussi des conditions, souvent difficiles, de cet enseignement.

Ce n'est pas rien, car c'est compte tenu des possibilités d'enseignement et des conditions de travail des maîtres qu'il faut former ces derniers et concevoir les programmes, les nomenclatures, les référentiels méthodologiques, le matériel didactique en général. Il n'est pas d'enseignement d'une langue-culture susceptible de produire les effets d'apprentissage escomptés sans un écolage professionnel qui prenne en considération non seulement la place faite à la discipline dans un curriculum de scolarisation ou dans n'importe quel plan de formation indépendant de la scolarité obligatoire, mais encore la zone de confort et la marge d'initiative personnelle dont peut – dont devrait – disposer un « praticien réflexif », un enseignant capable de mettre en question les résultats de son action et de modifier cette dernière s'ils s'avèrent insuffisants eu égard aux attentes institutionnelles. On ne réfléchit pas – ou on réfléchit mal – à ce que l'on fait dans l'inconfort total ou en l'absence de toute possibilité de s'exprimer individuellement dans l'innovation. Il importe donc d'être attentif à ce qu'il est convenu d'appeler « la réalité du terrain », qui ne se réduit pas aux aptitudes et aux appétences des apprenant.e.s, mais dont les accidents résultent de décisions le plus souvent prises par d'éphémères détenteurs du pouvoir institutionnel insoucieux des maîtres, des décisions qui les insécurisent ou les infantilisent au lieu de leur permettre de s'affirmer dans la prise de responsabilités.

En donnant à connaître les possibilités et les conditions d'enseignement du français dans leurs pays respectifs, dont dépendent, en grande partie, les possibilités et les conditions de formation des enseignants de français, les auteur.e.s des contributions à ce volume rappellent que la FIPF devrait avoir l'ambition d'être un levier de changement des politiques linguistiques et des politiques scolaires.

Noël Cordonier, Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Jean-Louis Dumortier, Université de Liège, Belgique

Formation en FLE : pratique théâtrale et méthode verbotonale pour les japonophones apprenant le français

Lazhar Abbes¹
Tunisie

1. Introduction

Face au problème : comment faire acquérir la prononciation correcte d'une langue étrangère ? Problème lié à l'existence du crible² phonologique de la langue maternelle, la méthode verbotonale de correction phonétique exige que l'enseignant parte de tests perceptifs³ auprès des apprenants, cible de la formation. L'objectif principal serait non seulement de connaître les erreurs typiques que les apprenants sont susceptibles de commettre tant au plan phonétique que phonologique, mais aussi de mettre le doigt sur les carences qui apparaissent en général

dans le domaine de l'expression verbale : prononciation défectueuse des sons, reproduction imparfaite de la mélodie ou de l'accent originaux, absence d'authenticité, de fluidité d'expression.
(Renard, 1979 : 12)

Ensuite de les utiliser pour concevoir et mettre en place un outil pédagogique de « remédiation » composé de diverses activités à exploiter en classe. La pratique théâtrale s'avère, dans ce sens, l'espace propice à ces activités, propres à développer une communication authentique et originale.

1 Maître de conférences à l'Université Tunis El-Manar, École supérieure des sciences et techniques de la santé, Département d'Orthophonie.

2 Crible (phonologique) : « distorsion dans le système d'écoute, due aux habitudes sélectives prises dans la perception de la langue maternelle. » (Renard 1989) L'apprentissage de la phonologie d'une langue étrangère a depuis longtemps été associé au concept de crible phonologique, sur lequel repose en partie l'Hypothèse de l'Analyse Contrastive de Lado. Mais comme l'indique Eckman (1977/1987), cette hypothèse est incapable de prédire la difficulté relative des éléments de la langue à apprendre, ce qui le conduit à poser l'Hypothèse de la Différence de Marque : étant donné un certain nombre de différences entre les langues, seules certaines de ces différences constitueront des zones de difficulté.

3 Perspective psycholinguistique ; cependant, une approche strictement linguistique de l'apprentissage ne semble plus suffire, alors que le rôle de la perception en phonologie est actuellement en plein renouveau.

Or, dans cette communication nous n'aurons malheureusement pas – pour des contraintes de publication –, à montrer comment la pratique théâtrale développe des compétences qui aident l'apprenant à s'impliquer dans les acquisitions langagières et à s'intégrer dans la communication quotidienne en langue étrangère, ni à démontrer, du point de vue de la méthode verbotonale, l'intérêt pédagogique ou orthopédagogique du théâtre pour l'enseignement du Français langue étrangère. Nous nous attacherons, en revanche, à

- sensibiliser les futurs enseignants au rôle primordial de la prononciation et de la correction phonétique dans l'apprentissage de l'oral et de l'écrit.
- fournir les données psycholinguistiques et communicatives permettant de comprendre la complexité du processus audiophonatoire des systèmes d'erreurs.
- présenter la problématique de la méthode verbotonale de correction phonétique et analyser les procédures de remédiation.
- initier les enseignants à poser des diagnostics de l'erreur et à appliquer les procédures de correction phonétique.

1.1. Le constat : manque de formation

De tout temps, la phonétique corrective a été considérée comme le parent pauvre de la didactique des langues,

Or, c'est dans ce domaine que le manque de formation des enseignants se fait le plus durement sentir.

(Intravaia, 2000)

On a relevé que depuis le début du siècle dernier les phonéticiens réclamaient déjà qu'un enseignement phonétique théorique et pratique soit intégré à la formation des professeurs de langue :

On ne saurait trop s'émerveiller qu'un professeur de langues vivantes – tel un médecin qui ignorerait l'anatomie – ne sache rien du mécanisme qui sert à la production de la parole.

(Piquet, 1907, cité par Puren, 1988 : 157)

Cet enseignement qui faisait défaut au début du siècle commence, à partir des années cinquante, à trouver son expression, surtout en France, dans des méthodes qui se sont résolues à accorder une primauté à la forme du langage dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères, et une priorité, dans la progression d'apprentissage, aux éléments prosodiques de la langue cible par rapport à l'acquisition de la perception auditive conforme aux habitudes de prononciation des francophones. C'est parmi ces choix méthodologiques que l'on peut entrevoir le système verbotonal de correction phonétique, exprimé dans les travaux de Raymond Renard dont notamment l'ouvrage *la méthode verbotonale de correction phonétique*, qu'il introduit comme suit :

La linguistique du XX^e siècle, en soulignant l'importance de l'expression orale, a grandement valorisé l'orthophonie, ce parent pauvre de la didactique des langues ; il reste cependant beaucoup à faire depuis l'affirmation de Bally :
« Le maître doit pouvoir corriger les intonations¹ fausses comme les fautes de

1 Par métonymie, « intonation » peut couvrir les autres éléments prosodiques de l'oral : rythme, accent, mélodie de la phrase, etc., en plus de l'articulation des consonnes et des voyelles de la langue à apprendre.

grammaire », et la sévérité de nos maîtres pour les fautes d'orthographe ou de grammaire n'a souvent d'égale que leur indulgence pour les erreurs de prononciation.
(Renard, 1979)

En direction de ces nouvelles options didactiques, nous entendons orienter la formation des futurs enseignants de français, en Tunisie, puisqu'ils vont à la rencontre d'apprenants qui, disposant déjà d'un outil de communication orale, l'arabe, et ayant appris à « prononcer » le français à partir de la forme écrite des mots, auront, donc, à faire face à des difficultés de la prononciation liées à l'existence du crible phonologique de la langue maternelle.

Dans le cadre du présent congrès, nous avons choisi d'orienter nos investigations vers la didactique du FLE auprès d'apprenants asiatiques et plus précisément japonais, qui auraient tendance à réaliser les sons du français avec interférence vocaliques ou consonantiques, voire rythmiques et mélodiques.

1.2. Pourquoi la phonétique corrective

Si l'on convient qu'il ne suffit pas de maîtriser le lexique, la syntaxe, la morphologie... bref les règles de grammaire qui régissent une langue pour prétendre connaître une langue étrangère, encore moins la langue parlée, tout le monde sait que la bonne communication, dans sa double dimension – réception et production –, entre usagers de langues différentes dépend davantage de l'expression orale que de l'écriture. On admet de plus en plus, à la suite de G. Gougenheim qu'

une langue consiste avant tout-en-un système de sons émis par la bouche et perçu par l'oreille.

(Gougenheim, cité par Renard, 1979)

Une primauté est ainsi accordée à la forme du langage dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères ; d'où l'importance de la prononciation, de la perception auditive et de la correction phonétique.

Comment concevoir un outil didactique de correction phonétique composé de diverses activités à exploiter en classe, spécialement adaptées au public de locuteurs japonais ? Quelle méthode ? Quels principes ? Quelles techniques ? Quels procédés sont-ils à mettre en œuvre pour faire face à « une prononciation défectueuse des sons, à une reproduction imparfaite de la mélodie ou de l'accent originaux, à une absence d'authenticité, de fluidité d'expression » ? pour reprendre Renard (1979), lequel préconise dans ce sens la méthode verbotonale de correction phonétique en didactique des langues étrangères.

Devant de telles productions qui nous mettent en butte aux problèmes de la prononciation liés à l'existence du crible phonologique de la langue maternelle, on demanderait au stagiaire de relever les erreurs phonétiques et phonologiques caractéristiques d'un apprenant japonophone du français, d'en expliquer le système et de proposer des exercices de correction selon les procédés et les techniques du système verbotonal.

L'objectif principal de la phase expérimentale de ce travail est de connaître les fautes typiques que les japonophones sont amenés à commettre ; ensuite, les utiliser pour concevoir un outil pédagogique de correction phonétique composé de diverses activités à exploiter en classe et spécialement adaptées au public japonais.

Les contraintes et les principes de la démarche didactiques font que l'enseignement de la phonétique, dont l'objet d'étude est si complexe, se limite dans un premier temps à la dimension « physiologique » ou « articulatoire » et à celle « physique » ou « acoustique », la première étudiant l'anatomie, la physiologie de l'appareil phonatoire humain et les modalités de production des sons, par cet appareil, c'est-à-dire leur point et mode d'articulation, la seconde dimension analysant en termes de physique acoustique l'émission et la réception de ces ondes particulières que constituent les sons du langage.

Ce traitement ne se situe pas, bien entendu, du point de vue de la « phonétique générale », laquelle a pour objet de rendre compte de toutes les réalisations phoniques de l'homme dans toutes les langues, mais de celui de la phonétique japonaise et française, qui limite son objet d'étude aux particularités phoniques, articulatoires ou acoustiques, de la langue source et de la langue cible de l'apprenant.

Dans la partie suivante, une description succincte des éléments prosodiques (rythmiques et intonatifs) et phonologiques (vocalique et consonantique) du français et du japonais permet d'illustrer :

- les erreurs les plus fréquemment produites par les apprenants japonais, ainsi que ;
- quelques-uns des procédés rythmiques, intonatifs et gestuels de la MVT auxquels les enseignants recourent pour optimiser la discrimination de traits spécifiques.

2. La phonétique contrastive japonais/français est impérative

Dans une seconde phase de la formation, le stagiaire est appelé à s'imprégner d'une approche contrastive de la phonétique qui a pour but d'étudier les analogies, mais surtout de mettre en évidence les différences entre le système phonologique de la langue d'origine et celui de la langue à apprendre et de permettre ainsi l'élaboration d'une méthode d'enseignement mieux appropriée aux difficultés spécifiques que risque de rencontrer la population japonophone dans l'apprentissage du français.

2.1. La rythmico-mélodie en français et en japonais

Quant à l'accent, en phonétique, il correspond à la mise en valeur d'une syllabe par rapport aux autres syllabes d'une unité accentuelle, grâce à une modification de l'intensité, de la hauteur et de la durée de la syllabe. Si l'accent tonique, de hauteur ou d'intensité, s'oppose si fortement au système tonal (sans que l'un exclue nécessairement l'autre), c'est parce qu'il fonctionne principalement sur le contraste entre syllabe marquée, minoritaire dans le mot (souvent unique) ou dans l'énoncé et syllabes atones, majoritaires le plus souvent. En français, sa fonction est démarcatrice, c'est-à-dire qu'il marque les limites d'une unité phonique ou d'un groupe rythmique.

Dans les langues à accent de hauteur, le système accentuel met en valeur une partie limitée du mot (celle qui porte l'accent par opposition aux autres) ou de l'énoncé (il existe des mots portant un accent, d'autres atones) tandis que le système tonal place toutes les syllabes et les mots (sauf quelques exceptions) à un même niveau hiérarchique. L'accent de hauteur met la syllabe en évidence par un changement de hauteur (plus haut ou plus bas) de sa prononciation. En japonais, la langue aura

donc une hauteur, une « note », de base, appliquée à la plupart des syllabes, et une (ou plus rarement plusieurs) syllabe par mot sera prononcée sur une note plus aiguë.

L'accent tonique du français est marqué pour chaque mot (hormis les clitics) seulement quand ils sont isolés. Dans une phrase, seul le dernier mot de chaque syntagme portera l'accent, d'autant plus dans une diction rapide et courante. On parle alors d'un « accent de groupe de sens ». En effet, si en japonais, nous l'avons vu plus haut, l'accent est toujours un accent de mot, en français, le mot perd son accent au profit du groupe rythmique :

b ɔ̃ 's w a ʁ

b ɔ̃ s w a ʁ m a 'd a m

Le français est une langue à accent fixe ; celui-ci est toujours sur la dernière syllabe articulée (phonique).

2.2. La syllabe

La syllabe ne comporte qu'une seule structure (C = consonne ou « Ø » ; V = voyelle ou YA//YU//YO/). Toutes les syllabes sont donc ouvertes et censées avoir une durée égale. Toutefois, elles peuvent être dédoublées en durée par l'un des éléments suivants (Fujimori, s. d.) :

- Prolongement », en présence d'une voyelle longue : A = aa, E ou EI = ee, I = ii, O = oo, U = uu. En règle générale, deux voyelles différentes qui se succèdent sont à interpréter comme deux syllabes (par exemple : au = /A/+U/, oi = /O/+I/).
- Nasale notée, /N/ dans le schéma, cette nasale ne fait jamais de liaison avec la voyelle suivante ; /N/ est prononcée [n] devant /T//D//N/, [m] devant /P//B//M/, et approximativement [ŋ] dans d'autres positions.
- Coupure » notée /X/ dans le schéma et représentée en transcription par des gémées. /X/n' est qu'une position d'attente devant /P//T//K/, un début d'émission devant /S/. Toute autre combinaison est impossible en principe.

La syllabe française se définit selon Galisson dans le DDL, comme

unité phonétique immédiatement supérieure au phonème, composée, soit d'un seul phonème, soit d'un noyau syllabique et d'un ou plusieurs phonèmes

ou comme

unité sonore abstraite qui regroupe une voyelle et, facultativement, des consonnes.

En bonne unité prosodique, elle joue un rôle très important en français, car la structure syllabique influence la prononciation, y compris la réalisation des voyelles à double timbre et du E caduc. Quant à la structure syllabique, le français permet une grande variété de syllabes qui peuvent contenir jusqu'à trois consonnes avant la voyelle et trois après :

V	à [a] où [u] ;
CV	cas [ka] maux [mo] ;
CCV	pli [pli] plat [pla] ;

CCCV	scrute [skʁyt] ;
VC	arts [aʁ] ; août [ut] ;
VCC	arc [aʁk] actes [akt] ;
VCCC	arbre [aʁbʁ] ;
CVC	bac [bak] pâle [pal]
CVCC	boucle [bukl] carte [kaʁt] ;
CVCCC	mixte [mikst] castre [kastʁ]
CCVC	clic [klik] classe [klas] ;
CCVCC	crypte [kʁipt] ;
CCVCCC	frustré [fʁustʁe] ;
CCVC	strate [strat] ;
CCCVCC	scripte [skʁipt] , strict [stʁikt]

Au plan perceptif, la syllabe française assume la fonction de l'unité de segmentation rythmique ; en japonais, c'est la more, « voyelle ou élément vocalique considéré comme unité tonique » qui est susceptible de recevoir le ton ou accent de hauteur ». La syllabe est le symbole graphique qui transcrit le son, tel dans certains systèmes dits logographiques, « système d'écriture où chaque signe représente une syllabe » (dans le cas des syllabaires du japonais : hiragana et kata kana), elle est considérée comme unité naturelle de codage pour l'écriture.

En japonais, la constitution syllabique est soumise à diverses restrictions : le premier élément de la syllabe ne peut être qu'une consonne simple (attention, pour les apprenants japonais du FLE, aux « syllabes biconsonnantiques/CCV/ou triconsonnantiques/CCCV/branchantes » du français !), le dernier toujours une voyelle (sauf la consonne **N**, d'apparition plus tardive, constitue une exception, car elle apparaît à la fin d'une syllabe ou à la fin d'un mot), or l'enchaînement vocalique, l'élision et la liaison sont essentiels à la rythmique du français.

Après cette présentation d'un point de vue contrastif du système phonologique du japonais et celui du français, on peut conclure que l'apprentissage du système phonologique, du segmental au suprasegmental, risque de poser de sérieux problèmes à un apprenant japonophone, et de ce fait une initiation méthodique à la didactique de l'oral envisage impérativement l'enseignement de la « phonétique corrective »

2.3. Vocalisme

Le système phonologique du japonais, présentant les voyelles comme étant au nombre de cinq (représenté ci-dessous) est caractérisé par sa forme non triangulaire, le/u/étant une voyelle neutre fermée, réalisée sans l'arrondissement des lèvres. Les deux voyelles fermées/u/et/i/passent en sourdes quand elles se trouvent entre deux consonnes sourdes ou en position finale non accentuée.

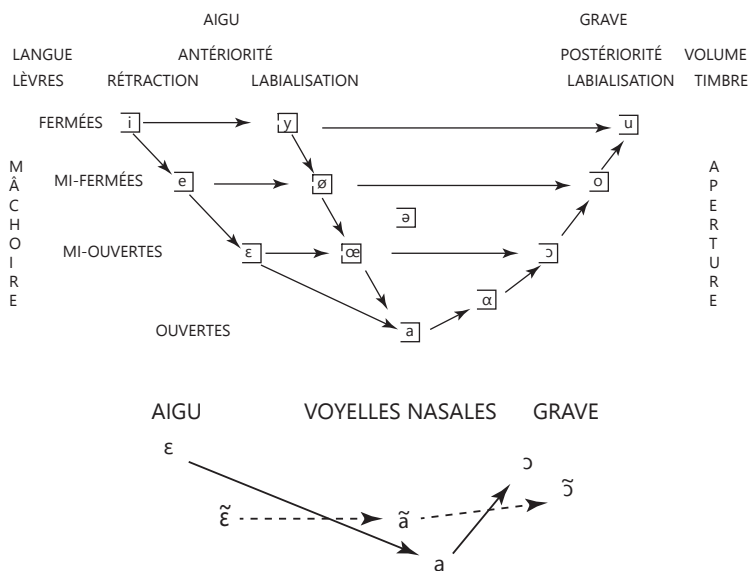
Les cinq voyelles brèves A I U E O opposées aux cinq voyelles longues sont perçues comme identiques parce que voisines au plan articulatoire. Deux voyelles contiguës seront, soit prononcées successivement, soit formeront une seule voyelle longue (dans le japonais actuel).

Il n'existe pas de voyelle nasale, d'où une attention particulière est requise quant aux erreurs de dénasalisation.

Point d'articulation→ Aperture↓	Antérieures		Quasi-antérieur		Centrales		Quasi-postérieur		Postérieures	
Fermées	i	y			ɨ	ʉ			ɯ	u
Pré-fermées			ɪ	ʏ			*	ʊ		
Mi-fermées	e	ø			ə	ɘ			ɤ	o
Moyennes					ə					
Mi-ouvertes	ɛ	œ			ɜ	ɞ			ʌ	ɔ
Pré-ouvertes	æ				ɐ					
Ouvertes	a	ɶ			ä				ɑ	ɒ

Tableau 1 : Le système vocalique

À la carence relative en voyelle du système phonologique du japonais, on pourrait opposer une richesse vocalique du français. En effet, les douze voyelles orales doublées des quatre voyelles nasales risquent d'être remplacées par les cinq rares voyelles du japonais parce que perçues comme telles.



Figures 1 : Les voyelles du français

Deux semi-voyelles, Y et W, toujours combinées dans l'ordre semi-voyelle + voyelle. Elles n'apparaissent que dans des combinaisons limitées/Y/devant/A//O//U/et/W/devant/A/seulement.

2.4. Consonantisme

Les consonnes, en japonais, toujours suivies d'une voyelle (syllabe ouverte) sont peu nombreuses :

- sourdes : K S T P H ;

- sonores : G Z R D B ;
- nasales : G N M.

Une consonne peut être associée à YA YU YO pour former les consonnes sourdes : KYA, KYU, KYO, SHA, SHU, SHO, CHA, CHU, CHO, PYA, PYU, PYO, HYA, HYU, HYO, et pareillement pour les autres consonnes.

3. La correction phonétique des fautes de français

3.1. Définition et filiation de la méthode verbotonale de correction phonétique

Le système verbotonal, qui était au départ conçu par Gubérina pour la rééducation des malentendants, devient « partie intégrante de nombreux cours de langue relevant de la méthodologie structurerglobale audiovisuelle » (SGAV)¹. Renard (1979) le définit comme

méthodologie de la rééducation des déficiences auditives ou de l'apprentissage d'une langue étrangère, fondée essentiellement sur la perception auditive, qu'on (ré) éduque par une action sur le modèle à produire. Dans le cas des déficiences auditives (surdité pathologique), le conditionnement s'effectue uniquement sur la base des bandes de fréquences demeurées saines [...]. Dans le cas des langues étrangères (surdité phonologique), on s'efforce de présenter d'abord, en fonction de la faute, des modèles « optimaux » au point de vue de la prosodie, de la phonétique combinatoire ou [de] prononciation nuancée.

3.2. Procédés particuliers de correction par la verbotonale avant toute correction des voyelles et des consonnes

3.2.1. Éléments prosodiques

▮ Correction de l'accent, du rythme et de l'intonation

Il va sans dire que l'accent est caractéristique et distinctif d'une langue plutôt que d'une autre. Le fait ou la manière de prononcer avec force ou expression une syllabe, un mot. Or, les erreurs d'accentuation peuvent relever à la fois d'une appréciation inappropriée des paramètres de hauteur, d'intensité ou de durée syllabique qui coexistent dans l'accent de groupe rythmique ; l'armature rythmique de l'énoncé peut être mise à mal par des surcroits d'intensité sur les syllabes non accentuées ou désaccentuées, ce qui entraîne des modifications du mouvement intonatif ; celui-ci peut subir des altérations diverses en ses différentes composantes : le registre, les niveaux des contours, la direction des courbes (ascendante, descendante, en plateau),

1 « Structurerglobale audiovisuelle (SGAV) s'applique à la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes conçue par Gubérina et Rivenc et dont les principes peuvent être synthétisés comme suit : complexité du comportement langagier considéré comme une activité structurante ; Rôle de la perception dans cette activité ; Progression par une hiérarchisation des structurations successives fondées sur des conduites opératives et, conséquemment, sur l'exercice de la créativité de l'apprenant ; Stratégie pédagogique s'inspirant largement du processus naturel d'apprentissage de la parole et centrée sur des situations authentiques de communication ; Priorité du facteur humain (apprenant-enseignant) sur le facteur matériel (ensemble pédagogique et moyens techniques) avec les implications relatives aux besoins de l'apprenant (fondamental, mais démagistralisé) et au rôle de l'enseignant. » (Renard, 1979)

la forme des pentes : concave ou convexe), les glissandos intonatifs intrasyllabiques... Et l'énumération n'est qu'illustrative.

La méthode verbotonale accorde une importance particulière à ces éléments prosodiques. L'intonation se révèle très motivante, car elle s'intègre parfaitement aux situations affectives et permet de développer l'affectivité. La représentation gestuelle favorise l'imitation de l'intonation ; le geste accompagne la parole ; ainsi ne parle-t-on pas avec notre corps tout entier ? Nous est-il possible de reproduire, par exemple, une exclamation sans aucune mimique ?

- Reproduction de la prosodie sans les phonèmes : pour amener l'apprenant à focaliser son attention sur l'enveloppe rythmico mélodique du français on s'exercera à chanter des phrases modèles en les remplaçant par des séquences logatomiques : la la la
- battement du rythme sur le tableau parfois sur le bras de l'apprenant
- scansion ou découpage syllabique : scander les phrases aide à produire le rythme du français sur le mode tendu et croissant. Apercevoir la régularité rythmique et l'égale répartition de l'énergie respiratoire sur toutes les syllabes :

Exemple :

[le zā fā sā ta la me zā] (les enfants sont à la maison ?)

[le zā fā nā sā pa za la me zā] (les enfants ne sont pas à la maison)

La prononciation ou non du [ə] caduc, aussi appelé [ə] muet, génère une modification du rythme de parole. Les variations rythmiques des énoncés peuvent être exploitées pour aider à éliminer la plupart des erreurs d'interprétation des/ə/produits comme des/e/.

non je finis [n əfini] produit [n efini] (4 syllabes)

à correction tendant à [n fini] (3 syllabes)

Le recours à la scansion syllabique permet de ne pas compter les syllabes contenant un [ə] et donc de faire sentir qu'on peut, dans certains cas, ne pas insister sur sa prononciation.

- ralentissement/accélération du débit : du point de vue du système verbotonal, une accélération du rythme réduit le bégaiement provoqué par une trop forte tension ; il est évident qu'il tend son attention sur le rythme débloquent sans le savoir sa perception des éléments acoustique du message.

Un ralentissement permet de percevoir une différence de hauteur entre de syllabe ; l'étirement des deux syllabes permet de les situer dans la courbe intonative.

- découpage régressif en respectant l'intonation du dernier groupe rythmique :
pour la laver
la casserole pour la laver
Donnez-moi la casserole pour la laver
- découpage progressif qui favorise le nuancement du schéma intonatif :
Donnez-moi
Donnez-moi la casserole

Donnez-moi la casserole pour la laver



Correction phonétique par le rythme et l'intonation

La correction par le rythme et l'intonation est une technique valable surtout pour les voyelles

- le rythme (pour la clarté du timbre vocalique) ;
- le timbre d'un son varie en fonction de sa position dans la courbe intonative ;
- l'intonation (pour la correction des timbres vocaliques) ;
- découpage régressif et progressif (pour la correction de la tension ou du relâchement des consonnes) :

Exemple : supposons qu'un apprenant japonophone prononce le son [y] de manière trop écarté qu'il émette un son proche du [i].

Que s'est-il passé ?

Dans la structuration de son audition tout se passe comme si l'apprenant sous-estimait l'élément grave du [y].

Si l'élève n'a pas perçu les fréquences graves du son [y], il faut les lui faire percevoir.

Un son vocalique placé au sommet d'une intonation descendante (ou conclusive)

Elle l'a vu ↓

Il a trop bu ↓

voit se valoriser son élément grave. Le professeur aura donc à trouver des modèles où le son est placé à la fin de l'intonation descendante.

Si la faute consiste en une prononciation trop relâchée, on fera le contraire.

Pour lui faire percevoir les fréquences aiguës du son [i] prononcé [e], on placera le son vocalique

- soit au sommet d'une intonation montante (une interrogative totale sans est-ce que)

Elle est ici ? ↑

- soit en début d'une intonation descendante

Qui a pris mon stylo ? ↓

3.3. La tension (pour la correction des consonnes)

Nous avons déjà dit que l'apprenant perçoit les sons de la langue étrangère non véritablement dans leur réalité physique, mais par rapport au conditionnement perceptif particulier que constitue le système phonologique de sa langue maternelle : il sera « sourd » à certains sons, croira en entendre d'autres qui n'ont pas été émis, mais auxquelles il est habitué, n'établira pas de distinction entre des sons qui, physiquement, ont des caractéristiques différentes : erreurs et illusion qui peuvent compliquer l'apprentissage et rendent difficile l'autocorrection. La correction des sons s'effectue par le renforcement plus ou moins artificiel des caractéristiques acoustiques mal perçues, lesquels donnent lieu à des fautes dont les plus courantes sont attribuées à des tensions insuffisantes ou trop fortes et/ou à des timbres trop aigus ou trop graves.

Étant donné qu'il existe pour chaque phonème différents degrés de tension, on choisit l'allophone (variante du même phonème) en fonction des mauvaises habitudes articulatoires de celui-ci. Si le son est trop relâché, rechercher le maximum de tension, sinon, faire le contraire.

On peut discuter du degré de tension de certains phonèmes. Nous venons de voir que :

1. la tension des voyelles est liée à l'intonation :
 - l'intonation montante favorise une tension forte ;
 - l'intonation descendante favorise une tension faible ;
2. la tension
 - est relativement plus forte lorsque le son (surtout une voyelle) se trouve à l'initiale d'un mot, un groupe rythmique, ou sous l'accent d'intensité ;
 - est relativement plus faible lorsque le son se trouve en finale ou en position non accentuée.
 [p] de *Paris* – *pour* – *paquet*
 est plus tendu que
 [p] de *crêpe* – *frappe* – *groupe*
3. la tension est plus forte à l'initiale d'une structure lorsque le son consonantique est suivi d'une autre consonne : le [s] de *stage* est plus tendu que [s] de *sage* ;
4. la tension est plus faible lorsqu'on passe de la consonne, à la semi-consonne, à la voyelle ;
5. la tension est plus faible lorsqu'on passe des
 - consonnes sourdes [p] [t] [k] [f] [s] [ʃ] ;
 - consonnes sonores [b] [d] [g] [v] [z] [ʒ] ;
 - consonnes nasales [m] [n] [ɲ] ;
6. liste des sons placés d'après la tension décroissante
 - a) occlusives
 - sourdes [p] [t] [k]
 - sonores [b] [d] [g]
 - b) constrictives
 - sourdes [f] [s] [ʃ]
 - sonores [v] [z] [ʒ]
 - c) nasales ↓ [m] [n] [ɲ]
 - d) liquides ↓ [l] [ʁ]
 - e) semi-voyelles ↓ [j] [ɥ] [w]
 - f) voyelles
 - fermées ↓
 - ↓ nasales

g) voyelles

- ouvertes
- orales

		Occlusives			Constrictives		
Tension décroissante ↓	sourdes	p	t	k	f	s	ʃ
	sonores	b	d	g	v	z	ʒ
	nasales sonores	m	n	ɲ			
	semi-consonnes				w		j
	voyelles				u		

Tableau 2 : Système consonantique du français suivant le critère de tension

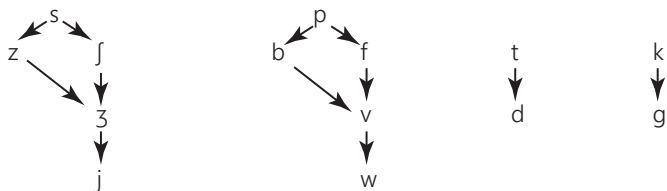


Figure 2 : Relations de tension en vue de la correction

Petite cavité antérieure		Cavité moyenne		Grande cavité		
+ AIGU						GRAVE
s	t	ʃ	k	f	p	
z	d	ʒ	g	v	b	ɣ
	n		ɲ		m	
AIGU					+ GRAVE	

Tableau 3 : Classement auditif

NB : dans chaque série, les sonores sont moins aiguës, ou plus graves, que les sourdes correspondantes.

3.4. La phonétique combinatoire

En tant que discipline qui étudie les modifications que subissent les phonèmes lors de leur insertion dans la chaîne sonore, la phonétique combinatoire sert de base à une « orthoépie »¹ de plus en plus circonstanciée, au service de l'enseignement des langues. Effectivement, parce que les sons s'influencent les uns les autres, l'enseignant peut choisir des mots où les sons voisins aident à la prononciation correcte d'un son mal prononcé. Il peut donc associer des éléments homogènes (au plan articulaire et acoustique), et doit faire attention (du moins au début de l'apprentissage) de ne pas combiner des éléments hétérogènes. Au contraire, il faut qu'il sache trouver des combinaisons optimales (une structure où le son se trouve dans les conditions les plus favorables pour une bonne prononciation) qui sont créées non seulement par des sons voisins, mais en plus par la tension, le rythme, l'intonation. C'est pourquoi il est

¹ Orthoépie : « ensemble des règles qui déterminent la bonne prononciation d'une langue. L'orthoépie suppose l'existence d'une norme de prononciation, valable à l'intérieur d'un groupement linguistique » (Malmberg, 1964) : Syn. Phonétique normative

censé connaître parfaitement les caractéristiques acoustiques et articulatoires des sons du langage.

Ainsi dans un exercice à faire avec un stagiaire, à qui on demande de corriger un japonophone qui prononce [i] au lieu de [y], on fait, d'abord, relever que la nature de la faute réside dans le fait que l'apprenant ne perçoit pas l'élément grave du [y], ensuite, pour remédier à cette incorrection, on fait précéder le [y] par des consonnes aussi graves, et aussi labiales, telles que [p] [b] [m] dans [pyl]/(pull), [byl]/(bulle), [myl]/(mur) ou [myl]/(mule), pour la simple raison que dans [myɾ]/(mur) l'élément labial, qui a accentué la gravité, est mis en évidence par la consonne labiale [m].

3.5. La prononciation nuancée ou déformée (pour la correction des voyelles)

Ce procédé consiste à diriger l'audition de l'apprenant en nuancant la prononciation du son difficile, c'est-à-dire en sensibilisant l'oreille aux différences non perçues. Il s'agit donc de s'écarter le plus possible de la faute de l'apprenant en adoptant un vieux conseil d'Aristote :

Il faudra donc nous porter vivement dans le sens opposé à celui de la faute où nous nous sentons entraînés, pour revenir progressivement vers la forme correcte. C'est ainsi que procèdent les ouvriers qui redressent les branches tordues.

Exemple : pour corriger un japonophone qui prononce [i] au lieu de [e] dans *suji* [ɾ em i] (Je suis en quatrième année), la faute se situant sur l'axe d'aperture, l'enseignant va repérer le sens de la faute et diriger l'audition dans le sens opposé. Il lui proposera non pas un [ɛ], mais un [e] qui tend vers [ɛ].

Faute de l'apprenant phonème enseignant
Presque
i ←←←←← e →→→→→ [ɛ].

3.6. Analyse du système d'erreurs des étudiants japonais apprenant le français

3.6.1. Techniques de correction des voyelles (d'après le système verbotal)

Pour la correction des voyelles, nous avons vu plus haut l'exemple du [i] prononcé [e] ainsi que celui du [y] prononcé [i] par l'apprenant japonophone.

3.6.2. Techniques de correction des consonnes (d'après le système verbotal)

[p] ↔ [b]

[f] ↔ [v]

[l] ↔ [r]

4. Typologie des exercices de correction

Les exercices de discrimination et de reconnaissance des phonèmes et mots phoniques, qui portent sur l'audition et ont pour objet la perception et l'émission des éléments segmentaux et suprasegmentaux de la langue étrangère.

4.1. Audition

Renard (1979) définit l'audition comme

action (ou son résultat) de saisir le stimulus sonore par l'esprit ou par le sens [...].

[C'est] un processus complexe [qu'il analyse] en phases successives [...] :

- Détection
- Distinction ou discrimination
- Décodage ou identification
- Reconnaissance

Exemple : correction phonétique du son/y/prononcé/i/ :

► *Discrimination*

Quel son entendez-vous ?

a – [ɥ]/[i] ; b – [sy]/[si]

► *Reconnaissance*

Écoutez et écrivez le mot que vous entendez

a – [ɥ] ; b – [li] ; c – [sy]

Si les promoteurs du système verbotal accordent la priorité à l'audition, c'est parce qu'il s'agit de « réactiver » des zones d'audition. En effet, la langue maternelle coupe, filtre, les fréquences de la langue étrangère.

Troubetzkoy affirme, dans ce sens, que

les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte parce qu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue.
(Principes, p. 54)

Le même Troubetzkoy ajoute plus loin :

Tout être qui apprend une langue étrangère est véritablement sourd à certains sons de cette langue et particulièrement ceux qui n'existent pas dans le système phonétique de sa langue maternelle.

4.2. Production

Les exercices de prononciation portent sur l'articulation et ont pour objet l'émission de paires minimales, ou des groupes rythmiques comprenant ces paires minimales. Ces exercices peuvent être des exercices de répétition, de substitution ou de transformation.

► *Répétition*

1 – Il l'a su ?

2 – Il l'a lu ?

3 – il est têtù ?

► *Substitution*

Modèle : As-tu lu ce roman ? -- Mais si, je l'ai lu !

► *Transformation*

Modèle : Cette femme est émue ?

– Non, elle n'est pas émue !

5. En guise de conclusion

1. Il convient, enfin, de

souligner qu'il n'existe pas de vraie et solide pédagogie sans un souci de science et de connaissance théorique [...], tant il est facile de limiter la pédagogie à une technique et à un ensemble de procédés.

2. Connaître la nature et le fonctionnement des processus d'apprentissage en vue d'y adapter les outils et les modes d'enseignement, tel semble ainsi être l'un des enjeux principaux de la didactique des langues.

Références bibliographiques

- Abbes L., 2003, *Didactique de l'oral : Phonétique corrective selon le système verbotonal*, cours publié de l'Université Tunis El-Manar
- Berré M. (éd.), 2005., *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbotonale de P. Guberina*, Mons, Centre international de phonétique appliquée.
- Billières M., 1987 « Le suivi des élèves en phonétique corrective », *Revue de Phonétique appliquée* 82-83-84, pp. 15 – 28.
- , 1988 « Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde », *Travaux de didactique du FLE* 19, pp. 5-30.
- , 1993, « Théorie et pratique du rythme parolier en phonétique corrective », *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage* (Université de Toulouse-le-Mirail) 9, pp. 3-32.
- , 1999, « Psycholinguistique et méthodologie verbotonale », *Revue Parole* 11-12, pp. 173-198.
- , 2005, « Les pratiques du verbotonal. Retour aux sources », Berré M. (éd.), 2005., *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbotonale de P. Guberina*, Mons, Centre International de Phonétique appliquée, pp. 67-87.
- , P.Gaillard & C. Magnen, 2006, « Étude expérimentale de la progression phonétique et des stratégies d'acquisition d'un hispanophone en français », *Les deuxièmes langues étrangères dans le système éducatif. Repères & Applications* (V), Barceona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, publication sur cédérom, consultable en ligne à : <http://w3.univ-tlse2.fr/lordat/m-billieres/>
- Borrell A., 1982, « Correction phonétique de la prononciation et rééducation de l'audition par la méthode verbotonale », *Travaux de didactique du FLE* 8, pp. 21-28.
- Fujimori B., « JAPON (Arts et Culture) : La langue », *Encyclopédia Universalis* (en ligne), consulté le 22 juin 2015. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/japon-arts-et-culture-la-langue/>
- Intravaia P., 2000, *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbotonal*, Paris, Didier Érudition/Mons, C.I.P.A..
- Labrune L., 2001, « Structure de la syllabe japonaise », R. Blin & I. Tamba (éd.), *Faits de Langues japonais, coréen*, Paris, Ophrys, pp. 111-122.
- Lambert J. & Nespoulous J.-L. (dir.), 1997, *Perception auditive et compréhension du langage : état initial, état stable et pathologie*, Marseille, Solal Éditeurs.
- Renard, R. (1979) *Introduction à la méthode verbotonale de correction phonétique*. Troisième édition entièrement refondue. Bruxelles/Centre International de Phonétique appliquée : Didier/Mons.
- , 1990, « Structuro-global et verbo-tonal au niveau avancé », *Revue de Phonétique appliquée* 95/7, pp. 299-313
- (éd.), 2002, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbotonale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Shinohara S., 1997, *Analyse phonologique de l'adaptation japonaise de mots étrangers*, Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne-Nouvelle Paris III.
- Vuletic B. & J. Cureau J., 1976, *Enseignement de la prononciation. Le système tonal (SGAV). Suivi d'un précis de correction phonétique des francophones apprenant l'anglais*, Bruxelles, Didier.
- Wachs S. & B. Martinie, 2006, « Phonétique en dialogues : niveau débutant », Paris, CLE international.
- « Les voyelles nasales du français en L2 : le cas des hispanophones dans le cadre d'IPFC », *Journées PFC*, http://waseda.academia.edu/SylvainDetey/Papers/634337/Les_voyelles_

La formation des enseignants de français à l'École normale supérieure de Yaoundé : enjeux et défis

Marie-Thérèse Ambassa Betoko
Cameroun¹

1. Introduction

Les États généraux de l'Éducation tenus à Yaoundé au Cameroun en 1995 suivis de la Loi d'orientation du 14 avril 1998 proposaient une réforme globale du système éducatif camerounais, notamment, la révision des programmes scolaires, la définition des finalités de l'éducation et le rôle de ses principaux acteurs. L'enseignant étant donc un de ces principaux acteurs, nous avons choisi d'axer notre réflexion sur la formation de l'élève professeur de l'École normale supérieure de Yaoundé de la filière Lettres modernes françaises et celui de la filière Lettres bilingues à l'heure où l'on se plaint de la baisse du niveau des élèves dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Un enseignant formé est supposé palier les difficultés que posent l'enseignement et l'apprentissage lorsqu'il possède une bonne maîtrise des pratiques des classes. C'est celui qui a reçu au cours de sa formation des enseignements puis des méthodes et des stratégies nécessaires pour la transmission des connaissances. Les élèves professeurs de l'École normale supérieure ont donc au cours de leur formation des unités d'enseignement professionnelles, des unités d'enseignement fondamentales et des unités d'enseignement transversales. Le problème aujourd'hui est de définir les éléments constitutifs de chaque unité d'enseignement pour en faire un cours, d'établir le lien entre ce cours et les enseignements dispensés au collège et au Lycée ainsi qu'avec l'évaluation ensuite, de laisser un peu de temps libre à l'étudiant pour son travail personnel. Le vocable « formation » est un terme polysémique. On ne trouve pas aisément sa définition dans des dictionnaires. Le *Larousse illustré* de 2013 le définit comme :

- action par laquelle une chose se forme, est formée, est produite ;
- action de former, d'organiser, d'instituer ;
- manière dont une chose est formée ;
- résultat d'une action par laquelle une chose se forme ;
- résultat de l'action de former.

¹ Université de Yaoundé I.

D'après le Dictionnaire numérique *Encarta* 2008, la formation est l'enseignement destiné à donner à une personne ou à un groupe, des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité.

La formation à laquelle sont soumis les élèves professeurs de l'École normale supérieure de Yaoundé est une formation initiale. Elle représente l'enseignement acquis par l'individu dans le cadre éducatif et dans le cadre d'apprentissage et d'expérience acquise au sein de l'entreprise. Selon Tagliante (1994 : 9) :

La maîtrise des notions théoriques acquises en formation initiale est essentielle. Mais les qualités personnelles de l'enseignant le sont tout autant. Ce sont elles qui établiront la nature de ses contacts avec les apprenants, ses capacités d'écoute et de réponse, ses qualités de formateur, sa disponibilité. La qualité de l'enseignement et dans une grande mesure, la qualité des résultats obtenus dépendent pour beaucoup de la personnalité.

Il reste que les comportements professionnels, même s'ils sont déterminés par ce qui précède, ne s'acquièrent pas en formation initiale, mais bien dans la pratique quotidienne de la classe.

La formation est donc au cœur des préoccupations de la communauté internationale à cause de la déstabilisation générale qui affecte la profession enseignante, les nouveaux besoins de la société actuelle, une didactique qui a immigré vers d'autres champs entre autres.

En ce qui concerne l'éducation, Durkheim (1912) dit que :

Toute éducation consiste en un effort continu pour imposer à l'enfant des modes de voir, de penser et d'agir auxquels il ne serait pas spontanément arrivé et que réclament de lui la société dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné.

Au-delà de son sens d'éduquer c'est-à-dire développer les facultés physiques, intellectuelles et morales de quelqu'un, former, élever, la Déclaration universelle des droits de l'homme stipule en son article 26 que :

L'éducation doit viser un plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits et des libertés fondamentales.

Ce processus n'est exécutable dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues que dans un contexte formel qui est l'école. C'est pourquoi nous avons choisi d'axer notre réflexion sur la formation des élèves professeurs des filières Lettres bilingues et lettres modernes françaises. Ces derniers étant formés pour enseigner à la fin de leur formation le français.

2. État des lieux

Parmi les filières de l'ENS de Yaoundé, le département de français dispose de deux filières : la filière Lettres modernes françaises et la filière Lettres bilingues. La ressemblance étant que les produits de ces filières enseigneront le français une fois sortis de l'École normale supérieure. Pour les uns, ce sera uniquement le français dans le sous-système éducatif francophone et pour les autres, ce sera aussi le français, mais, dans le sous-système éducatif anglophone. Ce qui nous intéresse ici c'est l'enseignement du français et les problèmes qu'il pose. Les problèmes posés sont relatifs :

- aux programmes qui existent déjà ;
- aux apprenants ;
- aux enseignants.

Premièrement, quels sont les problèmes posés par les programmes du secondaire ? Quels sont les problèmes posés par les programmes de l'ENS ? L'ENS s'occupe-t-elle des programmes du secondaire ?

Deuxièmement, en ce qui concerne les élèves du secondaire, les problèmes posés à leur niveau sont relatifs à la diversité de leurs origines. Ils viennent de tous bords.

Troisièmement, les enseignants c'est-à-dire les élèves professeurs, la formation prévue à l'ENS permet-elle à ces futurs enseignants d'enseigner le français sur le terrain ?

Cette problématique concerne le législateur c'est-à-dire ceux qui font les programmes du secondaire, à savoir les textes qui existent déjà et qui sont appliqués. Par exemple, la Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun en ses articles 4 et 5 stipule que :

Article 4 : l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique, et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur et l'intégrité dans le sens de la discipline ;
3. l'éducation à la vie familiale ;
4. la promotion des langues nationales :
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'Homme et des libertés, de la justice, et de la tolérance, au combat contre toutes les formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale ;
6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle ;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

3. Analyse des unités d'enseignement du département de français

Nous présentons ici les unités d'enseignement en vigueur au département de français de l'École normale supérieure de Yaoundé.

3.1. Les unités d'enseignement de la filière Lettres bilingues

Nous signalons que les élèves professeurs de cette filière suivent généralement les cours au département d'anglais et au département de français parce qu'ils vont enseigner le français et l'anglais dans les collèges et lycées bilingues du Cameroun. La formation de base de cette filière insiste sur la littérature française et la littérature anglaise, sur la langue française et la langue anglaise ainsi que les sciences de l'éducation (didactiques des disciplines, la psychopédagogie, l'éthique et la déontologie, la psychologie du développement, la sociologie de l'éducation entre autres). Cette formation permet

à l'élève professeur de cette filière d'acquérir des connaissances nécessaires qui lui permettront à la fin de sa formation d'aborder le métier d'enseignant avec assurance. Cet élève professeur reçoit ainsi une formation didactique et une formation psychologique qui elle, développe en lui l'aptitude à mieux comprendre les publics auxquels il s'adressera sur le terrain et auxquels il adaptera son enseignement puis une formation pédagogique qui l'aidera à son tour, à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves tout en leur donnant des moyens de leur proposer des stratégies d'apprentissage. Cette formation pédagogique permet aussi à l'élève professeur d'avoir une meilleure maîtrise de la logique de la classe et de créer les conditions d'une pratique pédagogique beaucoup plus en rapport avec les besoins d'aide.

Concrètement, les unités d'enseignement de la filière lettres bilingues au second cycle sont :

- La littérature comparée (Bil 411). Cette UE a pour objectif de donner aux élèves professeurs des aptitudes et des outils nécessaires pour entrer dans les œuvres littéraires, les comprendre et les comparer, de même que les cultures entre elles.
- La morphosyntaxe et la lexicologie (Bil 413) : ce cours a pour objectif d'aider les élèves professeurs à maîtriser les différentes structures de la langue écrite contemporaine. Les propriétés et les régularités descriptives dont sont dotées les phrases et sur lesquelles peuvent s'entendre tous les locuteurs de la langue française. Il s'agit de maîtriser les phénomènes internes à la phrase.
- Les langues et cultures camerounaises (Bil 414) : ce cours permet aux élèves professeurs d'apprendre les langues maternelles camerounaises, la méthodologie de leur enseignement, de s'enraciner dans leurs cultures et de s'ouvrir au monde.
- La linguistique du discours (Bil 416) : cette unité d'enseignement permet de renforcer et de consolider les connaissances des élèves professeurs en sciences du langage. Ce qui leur permettra de dispenser aisément leurs enseignements en langue et en littérature.
- La Méthodologie de la recherche (Bil 417) : cette UE arme les élèves professeurs d'outils nécessaires pour la rédaction de leurs mémoires de fin de formation. Il leur fournit les principes de la recherche et les exigences de l'ENS de Yaoundé en matière de recherche.
- La sémiotique littéraire (Bil 418) : l'objectif poursuivi par cette unité d'enseignement est non seulement de rendre les étudiants autonomes en matière de lecture des textes littéraires ; mais aussi de mettre à la disposition des élèves professeurs une méthode de travail en ce qui concerne la lecture des œuvres littéraires.
- La didactique du FLE/FLS (Bil 422) : ce cours permet aux élèves professeurs d'avoir les aptitudes pour enseigner le français dans le sous-système anglophone où il a le statut de FLS et de FLE.

Il existe aussi dans cette filière des cours d'anglais. Les élèves de cette filière étant formés pour enseigner le français et l'anglais. Les cours d'anglais sont les suivants :

- *Discourse and classroom interaction analysis* (Eng 410) : cette UE porte sur la gestion de la classe. Il forme l'élève professeur sur la gestion d'une salle de

classe. Ce cours permet de prévoir les conflits qui pourraient survenir lors du processus enseignement-apprentissage.

- *Structure of English* (Eng 411) : ce cours initie les élèves professeurs aux composantes d'une phrase pour qu'ils s'y familiarisent et leur fournit les atouts nécessaires à une identification facile de la nature et de la fonction des unités lexicales en anglais.
- *Second language acquisition* (Eng 412) : ce cours expose les élèves professeurs aux différentes méthodes d'apprentissage d'une langue en leur permettant de choisir celle qui convient à une situation d'apprentissage précise. Il les informe enfin sur les différents types d'apprenants.
- *Advanced English speech and usage I* (Eng 413) : ce cours initie les élèves professeurs à la prononciation anglaise et au bon usage des mots en vue de véhiculer le message souhaité.
- *Teaching English as a foreign language* (Eng 414) : ce cours permet aux élèves professeurs d'avoir les aptitudes pour enseigner les compétences et les systèmes de langues. Il met également en exergue les caractéristiques d'un bon enseignant et la gestion de la classe.
- *Major Themes in African Literature* (Eng 415) : ce cours permet aux élèves professeurs d'établir des liens entre la littérature africaine d'une part et la culture africaine d'autre part ; d'avoir une vision claire sur les thématiques développées dans la littérature africaine, sur l'histoire et la culture de l'Afrique.
- *Shakespeare and Tragedy* (416) : ce cours permet de familiariser les élèves professeurs aux travaux de Shakespeare et leur donner des techniques pour lire ces travaux avec aisance, les comprendre et en tirer du plaisir ensuite leur faire acquérir des aptitudes pour enseigner les œuvres de Shakespeare.
- *Academic Writing* (Eng 417) : ce cours consiste à consolider le savoir des élèves professeurs dans les techniques d'écriture en milieu académique.
- *Research Methodology* (Eng 419) : cette UE forme les élèves professeurs à la rédaction des mémoires en langue anglaise suivant les exigences du département d'anglais et de l'École normale supérieure.
- *World Master pieces* (418) : ce cours forme les élèves professeurs sur les caractéristiques d'un chef-d'œuvre. Il s'appuie sur l'universalité, le temps et l'espace géographique couvert par l'œuvre.

À ce niveau c'est-à-dire en quatrième année ou première année du second cycle, nous constatons que le département d'anglais a plus d'unités d'enseignement que le département de français (dix contre sept). Il se pose donc un problème d'équilibrage des programmes qui trouvera peut-être une solution dans l'ouverture d'un département des lettres bilingues à l'École normale supérieure de Yaoundé. Le souhait de la hiérarchie actuelle de cette institution universitaire étant qu'on parvienne à un cadrage général des programmes de formation de l'ENS qui tienne compte à la fois de l'environnement de formation et des exigences de la formation. Il sera donc question dans les jours qui viennent d'une révision/refonte des programmes de formation de l'École normale supérieure.

3.2. Les unités d'enseignement de la filière Lettres modernes françaises

Ici, nous présentons juste les unités d'enseignement qui y sont dispensées au niveau IV et au niveau V, c'est-à-dire au second cycle. Nous n'indiquons pas les objectifs de ces cours comme précédemment pour éviter des redites.

Au niveau IV c'est-à-dire en première année du second cycle, nous avons les unités d'enseignement suivantes :

- Littérature camerounaise (orale et écrite) ;
- Morphosyntaxe ;
- Méthodologie de la recherche ;
- Philosophie générale et psychologie du développement ;
- Linguistique du discours ;
- Narratologie ;
- Sémiotique de la poésie ;
- Stylistique : théories et applications ;
- Exercices écrits et oraux (1^{er} et 2^d cycles) ;
- Sémantique lexicale ;
- Formation bilingue ;
- Pédagogie générale et technologie de l'éducation approfondie ;
- Latin-grec (grands débutants) ;
- Options : chinois, allemand, espagnol, italien ;
- Linguistique et anthropologie africaines.

Au niveau V, c'est-à-dire la deuxième année du second cycle, les unités d'enseignement sont :

- Littérature comparée : étude d'une question ;
- Lecture de l'œuvre intégrale ;
- Morphosyntaxe et lexicologie ;
- Sémiologie générale et théâtrale ;
- Didactique de la langue au 2^d cycle ;
- Psychologie de l'apprentissage.

La filière Lettres bilingues et la filière Lettres modernes françaises visent un même objectif en matière de formation des enseignants de français, mais les unités d'enseignement ne sont pas toujours identiques au même niveau de formation. C'est le cas de l'UE Littérature comparée, enseignée en quatrième année Lettres bilingues, qui n'intervient qu'en cinquième année Lettres modernes françaises. Pendant que les Lettres bilingues sont formées en Langues et cultures camerounaises, les Lettres modernes françaises, elles, étudient la Littérature camerounaise (orale et écrite). Or, sur la base de la Loi d'orientation de l'éducation (1998), il est désormais question

de la formation de citoyens enracinés dans leurs cultures, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun. Ceci n'est pas un cas isolé. S'il existe une « formation bilingue » en filière Lettres modernes françaises, il devrait en avoir une en filière Lettres bilingues.

4. Perspectives didactiques – Enjeux et défis

La complexité de l'environnement dans lequel se déploie la langue française au Cameroun amène le législateur à s'interroger sur la formation des formateurs. Pour cela, l'ENS a le devoir de l'affichage de son offre. D'où la nécessité de :

- former les nouveaux enseignants (assistants) au niveau de chaque département par le biais d'un stage d'imprégnation ;
- mettre à la disposition des formateurs des plans de cours (descriptif du cours) ;
- animer des séminaires au niveau de chaque département ;
- instituer les comptes-rendus des missions effectuées à l'international et à l'intérieur du pays (au niveau des départements et dans les assemblées générales de l'ENS) ;
- créer le système d'études à l'intérieur des campus – salles de classe ouvertes à cet effet – de 18 h à 21 h ;
- faire travailler les élèves dans des séminaires de recherche (sur un thème relatif à un domaine disciplinaire précis) ;
- encourager la recherche par les élèves professeurs autour d'un projet pédagogique ;
- créer des laboratoires dans chaque département (ceci ferait grandir l'École tout en améliorant l'offre de formation) ;
- assainir l'environnement de vie et de travail des élèves professeurs au sein du campus ;
- encourager la mobilité des élèves ;
- renforcer l'enseignement de la grammaire ;
- remettre au programme l'étude des grands auteurs classiques de la langue française et de la littérature négro-africaine.

Les enjeux quant à eux sont :

- politiques et sociaux, en ce sens que le français est une des langues grâce à laquelle l'apprenant – futur citoyen – peut entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale. En même temps, comme langue, le français est la langue qui permet l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement.
- personnels et culturels : à ce niveau, le français est, en effet, la langue dans laquelle, l'élève apprend à exprimer sa personnalité. Ainsi, apprendre à l'apprenant à acquérir progressivement la maîtrise du français équivaut à lui donner un outil lui permettant non seulement de construire sa personnalité tout en accédant aux œuvres significatives de sa culture et celles des autres.

Sur le plan des défis, la refonte des programmes en cours, à l'École normale supérieure de Yaoundé, va permettre de bien définir les compétences et les ressources : définition du programme de formation, présentation du programme de formation, les personnes-ressources, production d'un modèle de fiche d'activités et la mise en place d'une adéquation entre les programmes du secondaire et les enseignements dispensés à l'ENS. Cette refonte des programmes sera également l'occasion d'introduire de nouveaux concepts – l'éducation au développement durable, l'éducation aux droits humains – dans la formation des élèves professeurs des filières Lettres bilingues et Lettres modernes françaises. Ce qui permettra à tout jeune enseignant sorti de l'ENS de ne pas se sentir dépaycé dans son milieu professionnel.

Aujourd'hui dans le monde moderne toute institution cherche à fonder sa rigidité, et celle-ci passe par la qualité de ses produits.

5. Conclusion

L'enseignant est l'ambassadeur, le vecteur unique de la matière à enseigner. On le forme pour qu'il acquière des connaissances transférables aux autres. Au cours de la formation, il acquiert du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Le savoir atteste les connaissances acquises, le savoir-faire quant à lui ici laisse la formation jusqu'à un certain niveau, formation qui sera poursuivie dans une autre institution (formation continue). Le savoir-être exprime l'idée selon laquelle l'enseignant est quelqu'un qui a une valeur relationnelle et c'est aussi quelqu'un qui peut pouvoir remettre en cause ses connaissances. Il s'agit aujourd'hui dans notre contexte des rénovations positives. L'École normale supérieure dispense une formation professionnelle universitaire et les produits de cette institution doivent être de bonne qualité. Le monde étant en train de changer en termes de compétences, l'École normale supérieure, dans son option de s'arrimer à l'évolution du monde en général et celle de la société camerounaise en particulier, s'est posé un certain nombre de questions entre autres : comment exploiter son environnement pour atteindre ses objectifs ?

Références bibliographiques

- Belinga Bessala S., 2013, *Didactique et professionnalisation des enseignants, Yaoundé*, Paris, CLE.
- Epongo T. F., 2012, « Évaluation du programme officiel de French en milieu exolingue : Y a-t-il adéquation ou disparité entre le programme de formation et le milieu d'enseignement ? », G. Echu & E. A. Ebongue (dir.), *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011) : État des lieux, enjeux et perspectives*, pp. 285-303.
- MINESEC, Inspection Générale des enseignements, *Curriculum du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6°, 5°)*.
- Tagliante C., 1994, *La classe de langue*, Paris, CLE International.

État des lieux et perspectives de la formation initiale et continue des professeurs de FLE en Grèce

Martha Asfi
Grèce¹

1. Introduction

La question de la formation initiale et continue des enseignants de FLE en Grèce est actuellement de plus en plus cruciale, en raison des modifications sociales et économiques profondes auxquelles notre pays se trouve confronté.

Dans ce contexte, le profil du professeur de langues n'est plus le même qu'autrefois, surtout parce qu'il est obligé d'accomplir des missions, des rôles et d'avoir des compétences et des habiletés différentes de celles qu'il est censé avoir selon sa formation initiale. Quelles sont donc ces nouvelles compétences demandées ? Comment leur développement peut-il enrichir le profil d'enseignant ?

Il est important de bien réfléchir et de débattre des perspectives de la formation initiale et continue des professeurs de FLE face aux nouveaux défis qui se présentent dans un contexte plurilingue et pluriculturel caractérisé par une forte compétition et par de nouvelles exigences.

Cette communication se propose de faire l'état des lieux de la formation initiale et continue des professeurs de FLE en Grèce afin de commencer une réflexion sur les perspectives de cette formation et les besoins spécifiques des professeurs.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte social, institutionnel et linguistique dans notre pays.

Dans un second temps, nous dresserons le cadre général de la formation initiale et continue des professeurs de FLE en Grèce en peignant une vue d'ensemble du contexte.

Dans un dernier temps, nous présenterons ce qui nous semble être les perspectives de cette formation, en essayant d'apporter une réflexion sur le sujet.

¹ Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.

2. Description du contexte social

En ce temps de crise économique et sociale, les problèmes qui surgissent pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes sont nombreux. Le manque de financement, le taux de chômage pour les effectifs enseignants, les postes d'enseignants vacants, la baisse des salaires, le moral des élèves et les difficultés des parents à offrir à leurs enfants ce qu'ils souhaitent sont quelques-unes des préoccupations de la société grecque.

Or, les efforts menés par les effectifs enseignants, la qualité de leur enseignement avec les moyens dont ils disposent, leur volonté d'offrir à leurs élèves une disponibilité maximum sur leur temps personnel ainsi que leur dynamisme pour mener des projets sont remarquables.

3. Description du contexte institutionnel

Les grandes institutions promouvant la langue et la culture française en Grèce sont l'Ambassade de France, l'Institut français de Grèce, le Département de langue et de littérature françaises de l'université d'Athènes et celui de l'université Aristote de Thessalonique.

Avant de présenter la formation initiale et continue des professeurs de FLE en Grèce, il nous semble opportun de parler de la place de la langue française dans notre pays.

4. La place du FLE en Grèce

En Grèce, l'apprentissage des LV est considéré comme impératif en raison de la place géographique du pays, un carrefour économique, commercial et touristique.

La LV1 enseignée à l'école est l'anglais. En deuxième position se trouve aujourd'hui le français, à côté de l'allemand. Les jeunes grecs apprennent aussi l'espagnol, l'italien, le russe et le chinois. La langue française tient même, dans ces temps de crise, une place prépondérante, aussi bien dans les établissements publics, que dans ceux du privé.

Dans les établissements publics, l'enseignement du français (ou de l'allemand) comme LV2 est assuré pendant cinq ans (deux ans dans le primaire et trois ans au collège). Au lycée, étant donné que le français constitue un cours optionnel, la majorité des élèves choisit un autre cours qui les aidera à améliorer leur note moyenne et avec lequel ils sont plus familiarisés. En pratique, donc, le français n'est pas vraiment présent au lycée.

Cependant, le système éducatif qui focalise l'apprentissage au lycée sur les cours examinés lors des examens panhelléniques donnant accès à l'université pousse les parents grecs à considérer que l'enseignement des langues étrangères doit s'arrêter en troisième du collège, c'est-à-dire quatre années avant les études universitaires. C'est pourquoi nous constatons que des élèves de quinze ans se présentent aux examens du niveau DALF C1 en français.

En effet, malgré le fait que le programme analytique d'études de la langue française au collège vise au développement de la compétence de communication chez les élèves, le nombre d'heures de cours consacrées à l'enseignement du français se limite à deux selon la directive du ministre de l'Éducation et de Cultes. De plus, les séances de

cours au collège grec durent quarante-cinq minutes et les possibilités de s'exprimer oralement sont encore limitées.

Dans les établissements publics et privés, où l'apprentissage des langues étrangères demeure présent en primaire, au collège et même au lycée, il existe un programme de français renforcé. Les élèves suivent des cours de soutien, de préparation aux examens de français et parfois aussi d'une LV3.

En conclusion, il est important de noter que la majorité des étudiants entrant dans les départements de langue et de littérature françaises n'ont pas assisté à des cours de français depuis deux ou trois années au moins. Cela implique qu'ils ont un niveau plus faible de celui attendu pour leurs études à l'université.

5. La formation initiale des professeurs de FLE en Grèce

La formation initiale des professeurs de FLE en Grèce est assurée par les deux départements de langue et de littérature françaises à Athènes et à Thessalonique.

Depuis sa fondation (le 14 avril 1873), l'université doit remplir, selon la Constitution, trois missions :

1. Produire et transmettre les connaissances à travers la recherche et l'enseignement en contribuant au développement des arts ;
2. Aider d'une part, à la formation des citoyens responsables qui seront doués d'une conscience scientifique, sociale, culturelle et politique, et d'autre part, offrir les acquis nécessaires pour renforcer leur expertise et améliorer l'attrait de l'enseignement professionnel ;
3. Répondre aux besoins sociaux et culturels ainsi qu'à l'épanouissement du pays en mettant l'accent sur la formation tout au long de la vie.

En outre, dans le but de correspondre aux exigences des nouvelles données sociales, celles du marché du travail et du progrès scientifique, les universités d'Athènes et de Thessalonique ont créé une interface d'enseignement asynchrone (e-class¹ et opencourses²) qui comporte des centaines de modules dont un grand nombre ne demande pas d'inscription.

Selon la recherche menée par Proscolli (2011) sur le programme d'études de l'université d'Athènes, les taux de répartition des heures d'enseignement obligatoire par champ disciplinaire pour l'ensemble du cursus sont de 20 % heures consacrées à la civilisation, de 27 % à la littérature, de 18 % à la pratique de la langue, de 13 % à la linguistique, de 11 % à la traduction et enfin de 9 % à la didactique.

6. La formation continue des professeurs de FLE en Grèce

En septembre 2011, l'Association hellénique des professeurs de français de formation universitaire (APF-FU) et l'Institut français de Grèce – Service culturel de l'ambassade de France en Grèce – ont élaboré ensemble un dispositif associatif de formation continue voulant contribuer à la qualité de l'enseignement du français en Grèce. Tout

1 <http://eclass.uoa.gr/>

2 <http://opencourses.auth.gr/>

en respectant les programmes d'enseignement nationaux, ils ont essayé de centrer leurs efforts sur les enseignants qui se trouvent devant des besoins nouveaux de leurs élèves.

Au cours d'une première étape, un groupe d'enseignants expérimentés, tous membres de l'Association des professeurs de français (APF-FU), a suivi de plus de 150 heures de formation et d'échanges de pratiques. Dans ce cadre, des spécialistes de FLE et des praticiens français de la formation continue sont intervenus régulièrement. Des contenus de formation ont été élaborés par les formateurs selon les demandes exprimées sur tout le territoire grec et en collaboration avec les conseillers scolaires. Ces formations ont été validées par le comité de pilotage et ont ensuite été expérimentées auprès des enseignants du primaire et du secondaire.

Les modules de 12 heures proposés portent sur la didactisation des supports, les activités ludiques et créatives pour le primaire et le secondaire, l'évaluation, la gestion de classe, les intelligences multiples et les TICE¹.

L'Association hellénique des Professeurs de français, étant toujours très active et ayant l'intention de seconder ses membres, organise des sessions de formation continue, des congrès, des stages, des colloques, des séminaires et des salons FLE en collaboration avec le Service de coopération éducative de l'ambassade de France, avec les responsables pédagogiques du ministère de l'Éducation nationale hellénique et le Département de langue et de littérature françaises de l'université d'Athènes et avec le soutien des éditeurs.

7. Les perspectives de la formation initiale et continue des professeurs de FLE en Grèce

Le travail sur le terrain a montré que, de nos jours, le professeur de langues doit avoir un profil polyvalent pour être capable d'assumer ses responsabilités face aux nouveaux besoins des élèves, face à ses propres besoins de se renouveler et de continuer à se former pour s'adapter aux contextes qui diffèrent et en même temps changent constamment.

Nous pouvons donc remarquer qu'il faut s'emparer de toutes les occasions, encourager la prise d'initiatives et les possibilités d'action. Pour les professeurs de langues, il s'agit d'un combat passionnant, mais pas nécessairement gagné. Il est vrai que la partie technique ne suffit plus. L'opportunité de développer un projet et de se développer est devenue essentielle.

Une fois les professeurs insérés sur le marché de travail, l'effort individuel est fini. Nous devons être capables de solliciter et de mobiliser nos compétences pour nous adapter.

Notre proposition se dirige vers le développement et l'acquisition des habiletés comportementales, dénommées « compétences douces » ou « soft skills ». Le développement de ces habiletés comportementales permet d'évaluer les potentiels et les pratiques, dans le but d'en tirer des conclusions et des enseignements pour enfin

1 <http://apf.gr/default.asp?static=4> consulté le 29 juin 2016

construire un itinéraire de progression. Nous pourrions donc parler des intelligences multiples des enseignants qui correspondraient aux habiletés comportementales.

8. Les intelligences multiples des enseignants à développer

8.1. L'intelligence intrapersonnelle

L'intelligence intrapersonnelle sert à un support d'autodiagnostic qui permet de se connaître en fouillant au cœur de sa personnalité, de ses forces et de ses faiblesses.

Identifier ses échecs, être capable de se remettre en cause, de fixer des objectifs de progrès est une situation à laquelle les professeurs de langues se trouvent constamment confrontés parce qu'ils sont obligés de remettre en cause leurs pratiques pour satisfaire les besoins de leurs élèves et enfin les aider à surmonter leurs difficultés et apprendre à apprendre. Identifier les modes de fonctionnement des cerveaux, comprendre et réfléchir selon ses traits de caractère, ses spécialités professionnelles et ses sensibilités, identifier le stress au travail, calculer son coefficient émotionnel, établir un concept de soi et faire le point sur soi, nous permet de nous positionner devant nous-mêmes, devant la classe, devant l'équipe pédagogique, soit pour nous affirmer, soit pour prendre du recul et résoudre un problème.

8.2. L'intelligence interpersonnelle

Notre rapport avec les autres s'avère aussi important dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes parce que notre travail n'est pas un travail solitaire, mais collectif. Nous faisons partie d'une équipe pédagogique en travaillant avec la direction, nous avons un projet d'établissement et une politique éducative à suivre auprès des parents et des élèves. Dans ce contexte, l'intelligence interpersonnelle est une des clés de la vie sociale et associative réussie. Elle comporte, l'écoute, la négociation, la coopération, l'adaptation, l'aisance dans les contacts, l'empathie, l'exercice de son autorité. Ces questions, assez épineuses dans le quotidien de la vie d'un enseignant, lui permettront de mieux comprendre et finalement de travailler dans les différents contextes plurilingues et pluriculturels en s'enrichissant de la relation avec les autres.

Découvrir son style de négociateur, décrypter un énoncé, savoir reformuler et consulter, se faire un avis sur une personne sont des habiletés à développer chez les professeurs de langues.

8.3. L'intelligence collective

Travailler seul et mieux travailler ensemble ne va pas de soi. Une des clés de la réussite, de l'efficacité des équipes et des projets est l'intelligence collective.

Savoir vivre en groupe, coopérer en mode transverse, savoir coopérer avec sa hiérarchie, partager le sens, les idées, construire un esprit collectif et responsable et mobiliser une équipe pour un objectif partagé sont des compétences de coopération qui favorisent les réflexes de solidarité et de complémentarité.

8.4. L'intelligence situationnelle

L'intelligence situationnelle, inspirée de la *métis* chez les Grecs, a une dimension constructive par excellence. Dénouer les tensions et surmonter ses rapports de force semblent des traits indispensables aux qualités d'un enseignant pour accomplir son rôle. Mais ces qualités sont aussi une valeur ajoutée au sein d'une équipe pédagogique.

Ces bonnes pratiques d'ouverture et de fermeté, du sens à l'opportunité, ont toujours favorisé ce que nous appelons en grec « *kairós* » (le « bon moment »). Savoir tenir des positions, prévoir et distribuer les concessions et les contreparties, entre les partenaires sociaux, permettent de rétablir le « dialogue social ».

8.5. L'intelligence rationnelle

Avoir un raisonnement logique est l'un des piliers des systèmes éducatifs actuels et de l'approche en didactique des langues. S'exercer au « pourquoi », être capable de décortiquer les causes d'un problème et hiérarchiser les raisons sont des qualités que nous voulons tous développer chez nos apprenants. Le développement de ces habiletés nous permettra, d'autant plus dans le contexte mondial actuel, de tenir à distance les préjugés, les stéréotypes et les jugements, de développer l'esprit critique chez nos apprenants pour les aider à devenir des acteurs sociaux, mais également des citoyens du monde.

Savoir argumenter, maîtriser la loi de partage, gagner du temps, participer et animer une réunion sont des compétences nécessaires à la réussite professionnelle, mais aussi à l'initiation au marché du travail où il faut agir bien, prendre des décisions rapidement et prouver des résultats.

8.6. L'intelligence pédagogique

L'intelligence pédagogique consiste en une volonté personnelle de progresser et de vouloir transmettre aux autres. Elle se compose de trois volets :

Premièrement, l'initiation à des techniques, des pratiques et des qualités pédagogiques.

Deuxièmement, le perfectionnement des connaissances et des acquis pour être plus compétent et performant.

Troisièmement le savoir-faire pour s'adapter aux méthodes et aux contextes différents, aux changements et à la prise de risque.

8.7. L'intelligence entrepreneuriale

L'intelligence entrepreneuriale, souvent contestée par les milieux éducatifs, facilite l'atteinte des objectifs. Certains des professeurs seront appelés à diriger des établissements ou à ouvrir leurs propres écoles de langues. Entreprendre est une vaste aventure qui consiste à progresser, à clarifier les rôles, à construire, à apporter une valeur ajoutée.

9. Conclusion

Au vu des difficultés d'insertion professionnelle rencontrées de nos jours, il est important que la formation dont jouiront les professeurs de FLE soit plus compétitive face aux exigences de professionnalisation. En d'autres termes, il est indispensable de

privilégier les acquisitions disciplinaires, en tenant compte de certaines particularités des niveaux linguistique et professionnel. Un exemple est l'initiative « De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois » de la Commission européenne et le Cadre européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de vie¹.

Il est à noter que dans le climat de déception et de découragement, les efforts individuels des professeurs véritablement impliqués dans leur enseignement sont ceux qui nous rendent optimistes et qui montrent d'emblée la valeur, mais aussi le poids du rôle des enseignants.

En ce qui concerne la formation des enseignants, il ne s'agit pas de donner des recettes magiques ni des plans bien préparés et sûrs. Il est temps de s'interroger sur le fond, sur nous-mêmes, sur notre travail en tant qu'enseignant, sur la méthodologie adoptée, sur nos besoins de formation, sur tout ce qui nous tient et ce qui nous fait avancer.

L'orientation vers la vie professionnelle, l'essor des activités culturelles et interculturelles, l'innovation pédagogique, le développement des travaux collaboratifs, la participation active des professeurs à leur formation et la rapidité de l'évolution des savoirs nous obligent à nous orienter vers le développement des habiletés comportementales.

Finalement, il est urgent de mettre en avant la mutualisation des outils et les échanges de pratiques et d'expériences des professeurs de langues pour encourager la réflexion et le dialogue, favorables à l'émergence de nouvelles idées.

En guise de conclusion, nous considérons que l'acquisition des habiletés comportementales consiste aussi en un projet de médiation dans le but de se former pour mieux vivre ensemble et pour se rapprocher de l'Autre. Le concept des « soft-skills » n'est pas nouveau : Démosthenis en faisait à l'Agora. Le développement de ce type de compétences chez les étudiants/futurs enseignants et chez les enseignants en tant que formation continue nous donnera l'occasion d'être mieux armés dans un environnement multiculturel et multifonctionnel. Il s'agit de ne plus donner un « feedback », mais plutôt un « forwardback » aux étudiants et aux professeurs, dans le souci de les solliciter tout au long de leur carrière professionnelle, de faire preuve d'une souplesse et d'une flexibilité voulue et non subie dans un monde en plein bouleversement.

Références bibliographiques

- Cuq J.-P. & I. Gruca, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Forakis K. et coll. (éd.), 2011, *Actes du 7^e Congrès panhellénique et international des professeurs de français*, Athènes, 21-24 octobre, Athènes, Université d'Athènes.
- Le français dans le monde, faire des études supérieures en langue française*, Recherches et applications, CLE International, FIPF, janvier 2010.
- Proscolli A., *Intégration des TIC et approches collaboratives pour la co-construction de connaissances et le codéveloppement de compétences transversales en formation didactique à l'Université d'Athènes*, pp. 357 – 367-

1 <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=fr> consulté le 29 juin 2016

Compétences professionnelles et formation continue

Cristina Avelino

Portugal¹

Elisabete Pires

Portugal²

Le professionnalisme est le fondement du statut et du respect.
(Leban, 2003)

La professionnalisation des enseignantes et enseignants de langues, et en particulier du français, langue étrangère, est un besoin social relativement récent qui s'inscrit dans un parcours dynamique à la fois personnel et institutionnel. L'intégration de la formation initiale dans les cursus universitaires a contribué à approfondir la réflexion sur les compétences spécifiques et générales et à rationaliser les savoirs et les savoir-faire à développer à travers une collaboration étroite entre les écoles et les universités.

Toutefois, le défi de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère présuppose un processus continu où les pairs, notamment les associations professionnelles, ont un rôle à jouer. L'Association Portugaise des Professeurs de Français (APPF) a, depuis sa création, assumé un rôle moteur dans la formation continue afin de favoriser l'innovation dans les pratiques de classe. Cette communication vise donc à dresser un bilan provisoire à partir des résultats d'une enquête auprès d'enseignants de FLE au Portugal.

Ainsi, une réflexion sur le processus et les éléments constitutifs de cette professionnalisation et la présentation du contexte portugais de formation initiale et continue encadrent la présentation des résultats de cette enquête, cherchant à cerner les représentations des compétences acquises en formation initiale et continue, les besoins en formation continue, la perception de la formation continue, en particulier celle dispensée par l'APPF, et son impact sur la pratique enseignante.

1 Université de Lisbonne.

2 APPF.

1. Le métier d'enseignant de langues

1.1. Le processus de professionnalisation

La professionnalisation des enseignants a été l'objet d'une réflexion approfondie depuis les années 90 (Lang & Perrenoud, 1999 ; Bourdoncle, 2001 ; Lessard & Meirieu, 2005 ; Altet, 2010). Les travaux de Bourdoncle (2000) distinguent clairement cinq objets d'une professionnalisation :

- de l'activité caractérise le passage d'une activité bénévole à un métier reconnu ;
- du groupe qui exerce cette activité et intègre une communauté de membres qui travaille pour obtenir du prestige social et de l'autonomie, créant, par exemple, une association professionnelle ou un ordre professionnel ;
- des savoirs qui se traduisent par le développement de savoirs professionnels codifiés qui constituent le « jargon du métier » ;
- des personnes exerçant l'activité qui passe par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire et le développement de compétences professionnelles au sein d'un groupe, par formation ou par un apprentissage en situation de travail ;
- de la formation qui s'inscrit dans des parcours académiques à vocation professionnelle.

Bourdoncle précise encore que la professionnalisation est un processus qui affecte de façon simultanée ces cinq dimensions solidaires. Ainsi, selon Altet (2010), le processus de professionnalisation doit aboutir à un enseignant qui réunit les caractéristiques suivantes :

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel ;
- une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir ;
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire et de ses actes ;
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences ;
- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle ;
- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

Cette réflexion sur le profil de l'enseignant professionnel a été accompagnée de propositions de référentiels de compétences, par exemple celui de l'OCDE en 2001 puis ceux des pays francophones qui ont pris diverses mesures et produit plusieurs documents visant la qualité du système éducatif :

- la définition du profil de l'enseignant (1994) à former dans les IUFM suivie de référentiels (2007 et 2010) en France ;
- l'élaboration des référentiels de compétences (Perrenoud, 1999 ; Perisset Bagnoud, 2007) en Suisse ;
- l'inscription dans la loi de référentiels (décrets 2000 et 2001) en Belgique francophone ;

- l'imposition d'un référentiel au Québec (MEQ, 2002).

Tous ces documents privilégient un enseignant professionnel qui a l'habitude d'une pratique réfléchie, qui peut analyser le contexte de son enseignement et réguler son action en développant une réflexion en cours d'action et sur son action, de façon rétroactive ou anticipative. Cette capacité de réfléchir sur son action est essentielle pour ne pas se limiter à appliquer des recettes, pour pouvoir s'adapter à chaque situation spécifique, pour résoudre les nouveaux problèmes auxquels les enseignants se confrontent aujourd'hui.

1.2. Le profil de compétences des enseignants de langue

Les travaux du Conseil de l'Europe, repris dans les années 2000 dans les orientations politiques de la Commission européenne, placent le métier du professeur de langues dans une vision transnationale qui se retrouve dans le *Profil européen pour la formation des enseignants en langues étrangères – Un cadre de référence* (Kelly et coll., 2004). Le professeur de langues se transforme en un éducateur en langues, car son rôle est essentiel dans la formation individuelle et sociale des sujets. Son métier exige des aptitudes et des connaissances et privilégie une culture de l'apprentissage de nature méthodologique et transférable à d'autres domaines disciplinaires, langagiers ou autres. Cette dimension transversale de l'éducation en langues véhicule aussi des valeurs européennes telles que la citoyenneté, la démocratie et l'ouverture dans un monde multilingue et multiculturel.

Ce profil comprend quatre sections dont la première, intitulée « Structure », décrit les différentes parties constitutives de la formation des enseignants de langues et explique leur organisation. La deuxième, nommée « Savoirs et compétences », désigne ce que les stagiaires en langues étrangères doivent maîtriser par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage des langues au cours de leur formation initiale et continue d'enseignants. La troisième, « Stratégies et savoir-faire » passe en revue ce que les stagiaires en langues étrangères, en tant que professionnels, doivent faire dans les différents contextes d'enseignement et d'apprentissage. Et la dernière, « Valeurs » concerne ce que les futurs enseignants de langues étrangères doivent apprendre à promouvoir dans et au travers de leur enseignement.

Pour mieux appréhender ces compétences, nous allons détailler les trois dernières sections.

Les « Savoirs et compétences » visent à améliorer les compétences linguistiques et privilégient une formation

- aux méthodologies d'enseignement des langues et aux techniques et aux activités de classe les plus avancées ;
- au développement d'une approche critique et de questionnement de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- aux technologies de l'information et de la communication en vue de leur emploi pédagogique en classe, mais aussi dans le domaine de la planification personnelle, de l'organisation et de la découverte de ressources ;
- à l'évaluation critique des programmes adoptés à l'échelle nationale ou régionale en fonction de leurs finalités, objectifs et résultats ;

- à la théorie et à la pratique de l'évaluation interne et externe des programmes ainsi qu'à l'utilisation de diverses procédures d'évaluation et de suivi des progrès des apprenants.

Les « Stratégies et savoir-faire » concernent une formation

- à l'adaptation des méthodes d'enseignement au contexte éducatif et aux besoins individuels des apprenants ;
- à l'évaluation critique, au développement et à l'utilisation des supports et ressources pédagogiques dans leur enseignement ;
- aux méthodes pour « apprendre à apprendre » ;
- au développement de la pratique réflexive et de l'autoévaluation ;
- au développement de stratégies spécifiques à l'apprentissage autonome des langues ;
- aux méthodes visant à l'actualisation et à l'amélioration permanente des compétences langagières ;
- à l'utilisation pratique des programmes scolaires ;
- aux techniques d'observation et d'évaluation des pairs ;
- au développement des relations avec des établissements d'enseignement dans d'autres pays ;
- à la recherche-action, permettant d'identifier des enjeux ou des problèmes particuliers lors de leur enseignement, de réunir des informations à ce sujet, de développer un plan d'action, d'évaluer ses résultats et de les partager avec des collègues ;
- à l'intégration de la recherche dans l'enseignement ; à l'Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) ;
- et à l'emploi du Portfolio européen des langues (PEL) pour l'autoévaluation.

Les « Valeurs » ont pour objectif une formation

- aux valeurs sociales et culturelles ;
- à la diversité des langues et des cultures. ;
- à l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures étrangères ;
- à l'enseignement de la citoyenneté européenne ;
- au travail d'équipe, à la coopération et au travail en réseau, à l'intérieur et à l'extérieur du contexte immédiat de l'école ;
- et à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie.

Ce document de référence est un outil important pour les décideurs institutionnels, nationaux et européens responsables de la formation des enseignants, mais aussi pour les formateurs d'enseignants chargés de la formation initiale et continue. D'autre part, il prône une formation des enseignants de langues étrangères dans un processus continu et affirme leur rôle fondamental dans la création d'une identité européenne

multilingue, dans l'intercompréhension et le respect de la diversité linguistique et culturelle.

1.3. La formation initiale et continue des enseignants de français au Portugal

La formation initiale des enseignants de langues a connu plusieurs phases qui se sont appuyées sur diverses conceptions de la profession. Après une longue période où les enseignants de langue obtenaient une formation disciplinaire à l'université puis, après un concours d'admission, une formation professionnelle à travers un stage sur le terrain, le Portugal, tout comme un grand nombre de pays européens, a intégré la composante professionnelle du métier dans les cursus universitaires depuis les années 90. Toutefois, la formation professionnelle a toujours privilégié des parcours bivalents (langue maternelle et langue étrangère ou deux langues étrangères), pris diverses désignations et proposé des parcours de formation de durée variable (5 ou 6 ans) répondant à un profil général de l'enseignant défini par le décret-loi n° 139-A/90, reformulé à diverses reprises dont la dernière date de 2013 (Décret-loi n° 146/2013).

Le décret-loi 43/2007 qui réglemente les Masters en enseignement, limite les combinaisons linguistiques et impose soit la langue maternelle ou l'anglais comme domaines nucléaires pour les futurs enseignants de langue et définit les domaines suivants de formation :

- *Formação educacional geral* (Formation éducationnelle générale) ;
- *Didáticas específicas* (didactiques spécifiques) ;
- *Iniciação à prática profissional* (initiation à la pratique pédagogique) ;
- *Formação cultural, social e ética* (Formation culturelle, sociale et éthique
- *Formação em metodologias de investigação educacional* (formation en méthodologies de recherche en éducation) ;
- *Formação na área de docência* (formation dans les domaines d'enseignement).

Si l'on considère le domaine des didactiques spécifiques, il faut distinguer, selon Alarcão (1998), depuis les années 90, quatre phases dans l'émergence de la didactique des différentes langues comme domaine de formation dans les universités portugaises :

- une phase fonctionnelle, née du besoin d'introduire de la didactique à l'intérieur des cursus de formation d'enseignants en recourant, en grande partie, à des formateurs formés à l'étranger ;
- une phase d'affirmation institutionnelle dans quelques universités, avec la reconnaissance par les universités de la didactique comme domaine scientifique, créant des diplômes de master (*mestrado*) et des doctorats ;
- une phase réflexive, qui correspond à la réflexion métadidactique sur son statut épistémologique, dans des congrès ;
- et finalement une phase d'affirmation dans la recherche, avec la constitution d'équipes de chercheurs et la publication systématique d'ouvrages.

Au Portugal, la formation continue est intégrée dans le parcours professionnel et se trouve réglementée par divers textes légaux : le décret-loi n° 249/92 a été revu en 1993,

1994, 1996, 1999, 2007 puis en 2014 avec le décret-loi n° 22/2014. Cette formation doit porter sur les domaines d'enseignement, les sciences de l'éducation, la pratique et la recherche pédagogique ainsi que la formation personnelle, déontologique et socioculturelle. Elle vise essentiellement à améliorer la compétence professionnelle des enseignants dans les divers domaines de leur activité, à encourager les enseignants à participer activement à l'innovation éducative et à acquérir de nouvelles compétences concernant la spécialisation exigée par la différenciation et la modernisation du système éducatif. Un organisme officiel, le Conseil scientifique et pédagogique de formation continue (CCPFC), a été créé en 1992 pour contrôler la qualité de la formation. Il est chargé du processus d'accréditation (agrément) des institutions de formation, des projets des formations qui peuvent se décliner en cours de formation, modules de formation (universités), séminaires, ateliers de formation, projets et cercles d'études des formateurs. Il est également responsable du suivi de la formation continue à travers l'élaboration de rapports et la réalisation d'inspections.

Cette formation peut être dispensée par les institutions privées, les universités (domaines de spécialité ou sciences de l'éducation), les centres de formation des établissements regroupés ainsi que ceux des associations de professeurs reconnues par la loi.

Ainsi, de 1993 à 2006, les professeurs étaient tenus de suivre une formation de 15 heures par an pour pouvoir progresser dans leur carrière puis de 2006 à 2013, l'obligation d'avoir 50 heures (2 crédits) tous les deux ans, dont 50 % dans le domaine de spécialité avec une évaluation quantitative et une mention. En 2014, 50 % de crédits dans le domaine de spécialité restent obligatoires, mais avec la possibilité d'intégrer des formations de courte durée pas forcément accréditées à hauteur de 1/5. Le financement de ces formations a été pris en charge par le Fonds social européen à l'abri du programme FOCO entre 1993 et 2002 puis elles sont devenues progressivement payantes. Toute cette dynamique de formation a contribué à dynamiser la profession des enseignants qui, grâce à des parcours de spécialisation et des diplômes universitaires, se sont parfois engagés dans la formation continue comme formateurs.

1.4. Le Centre de formation de l'APPF et son action

Les statuts de l'Association portugaise des professeurs de français, qui a été fondée en 1986, énoncent clairement les objectifs suivants dans le domaine de la formation :

- Stimuler l'échange d'idées et le partage d'expériences importantes pour l'enseignement du FLE ;
- Encourager la participation des membres à des projets de formation continue, notamment à travers son centre de formation ;

Ainsi, de 1987 à 1993, l'APPF s'est engagée dans l'organisation de journées pédagogiques et, suite à la mise en place du cadre légal, elle a créé son centre de formation. Elle a commencé ses activités de formation continue avec crédits en 1995, dans des locaux prêtés par l'Institut français de Lisbonne ou par d'autres institutions partenaires, avec diverses propositions : des journées pédagogiques et des cours de formation (25 h -1 crédit) financés jusqu'en 2002 puis payants à des tarifs très souvent inférieurs aux coûts réels de la formation. Le règlement interne du centre de formation exige un minimum de quinze participants. Le graphique ci-dessous rend compte des fluctuations de la centaine de formations dispensées entre 1995 et 2015 :

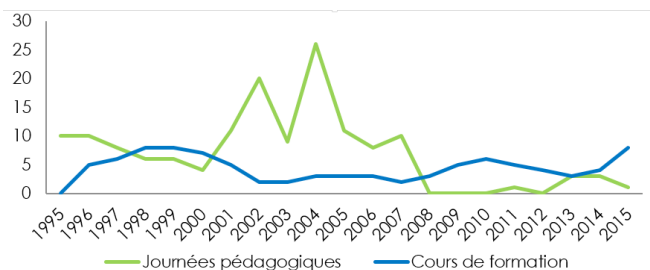


Figure 1 : Formation dispensée par l'APPF

Une constatation s'impose, le financement a permis une nette progression dans les cours de formation jusqu'aux années 2000 puis leur nombre diminue pour stagner entre 2002 et 2007 et remonter depuis 2013. La courbe des journées pédagogiques montre une période faste entre 2000 et 2005 pour ensuite s'effondrer totalement, remonter en 2013 puis diminuer ces dernières années. Ces phénomènes peuvent trouver une explication partielle dans la crise économique traversée par le Portugal à partir de 2009 qui a impliqué la baisse effective des salaires dans la fonction publique et l'absence de progression dans la carrière professionnelle. La faible recherche de moments de formation ces dernières années pose vraiment le problème de la viabilité de l'action de l'APPF dans ce domaine.

	Journées pédagogiques	Cours de formation
Programmes de FLE	28 %	5 %
CP orales	10 %	9 %
CP écrites	9 %	5 %
Arts	9 %	3 %
TICE	7 %	21 %
Francophonie	7 %	
Œuvres littéraires	6 %	7 %
Interculturel	5 %	9 %
Méthodologie	4 %	10 %
Activités ludiques	4 %	7 %
Échanges scolaires	4 %	1 %
Grammaire	4 %	4 %
Évaluation	3 %	7 %
DELFL scolaire		12 %

Tableau 1 : Domaines de formation

Le tableau ci-dessus met en évidence de grandes différences de thèmes entre les formations courtes, de 4 à 6 heures, des journées pédagogiques et les formations avec des crédits (25 h). Dans les journées pédagogiques, « Programmes de FLE » est le domaine privilégié en raison d'un processus de révision du curriculum entrée en vigueur en 2001 qui a exigé une reformulation des textes orienteurs et notamment les programmes de français du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les cours de formation, les technologies dominent, suivies par des formations d'habilitation d'examineurs/correcteurs du DELF scolaire.

2. L'enquête : méthodologie et résultats

Afin de mieux comprendre les enjeux de la formation continue des professeurs de français au Portugal et de mieux préciser le rôle de l'association, nous avons décidé d'élaborer une enquête et de la soumettre à des professeurs ayant fait de la formation continue avec l'APPF.

2.1. Objectifs et méthodologie

Le but de l'enquête est de cerner un peu mieux le profil professionnel de ces professeurs à travers les représentations des compétences professionnelles acquises en formation initiale ainsi que celles qui sont recherchées en formation continue, la relation entre l'offre de formation continue et les besoins exprimés, la perception de l'impact de la formation continue sur les pratiques de classe et l'opinion sur la formation dispensée par l'APPF (atouts, degré de satisfaction et suggestions).

L'élaboration du questionnaire a exigé des recherches préalables déjà exposées et sa structuration reflète les résultats de la réflexion et des recherches menées autour du profil de compétences des enseignants de langue au cours de ces dernières années.

Ainsi, nous avons retenu quatre grands domaines de compétences :

- la compétence linguistique ;
- la compétence culturelle et interculturelle ;
- la compétence didactique qui couvre l'observation et l'analyse de situations d'apprentissage, la planification de séquences d'apprentissage, la gestion des cours, la conception et l'utilisation d'instruments d'évaluation et l'utilisation des technologies ;
- compétence professionnelle qui inclut le travail en équipe, la participation à la gestion éducative et la relation à la communauté éducative.

Le questionnaire proposé sur *Googleforms* comprend aussi quatre sections : l'identification, la formation initiale, la formation continue et les activités de l'APPF en formation continue. Après l'élaboration du questionnaire, il a été testé auprès d'une vingtaine de collègues qui ont fait des suggestions. Une révision a été réalisée et il a été mis sur la page *Facebook* et son lien a été envoyé à un univers d'environ 300 enseignants, membres et non membres de l'APPF, ayant suivi des formations organisées par l'association depuis 2010.

Entre le 29 décembre et le 3 mai 2016, 123 réponses ont été obtenues et ont fait l'objet d'une analyse automatique par le logiciel ou d'une analyse manuelle plus fine des réponses ouvertes afin de dégager les grandes tendances des résultats.

2.2. Résultats de l'enquête

2.2.1. Identification du public

 Sexe et âge

Hommes	7 %
Femmes	93 %

Tableau 2 : Sexe

35-39 ans	6 %
40-45 ans	12 %
46-49 ans	28 %
50-55 ans	37 %
56-60 ans	17 %

Tableau 3 : Âge

La majorité des professeurs sont des femmes et un vieillissement des enseignants de français est bien visible, car la plupart ont entre 46 et 60 ans.

Parcours de formation

Diplôme en LLM (français-portugais)	80 %
Diplôme ne LLM (français-anglais)	17 %
Diplôme en LLM (français-allemand)	2 %
Diplôme en LLM (français-espagnol)	2 %

Tableau 4 : Parcours académique

Licence	85 %
Master	12 %
Spécialisation	2 %
Doctorat	1 %

Tableau 5 : Diplôme académique

85 % des enseignants ont le diplôme exigé légalement au Portugal jusque dans les années 2000 et 15 % ont complété leur formation avec des diplômes de spécialisation ou des parcours académiques tel que le master et le doctorat. Les combinatoires linguistiques de la formation initiale montrent une prédominance avec la langue maternelle (80 %).

Vie professionnelle

La vie professionnelle est caractérisée par le statut, les années d'expérience, les niveaux d'enseignement et les types d'établissements scolaires.

Établissements publics	88 %
Établissements privés	12 %

Tableau 6 : Types d'établissements scolaires

3 ^e cycle	40 %
Secondaire	34 %
Professionnel	18 %
Supérieur	3 %
Autre	5 %

Tableau 7 : Niveaux d'enseignement

84 % des enseignants sont professeurs titulaires en raison de leur âge et des années d'expérience professionnelle. La grande majorité travaille dans les établissements publics dans le collège (3^e cycle de l'enseignement de base) où la langue française est la langue d'option la plus choisie avec environ 235 000 élèves inscrits en 2013/2014.

Le lycée ne compte que 24 000 élèves et les 34 % des professeurs complètent leur horaire avec l'enseignement de la langue maternelle.

Professeur titulaire	84 %
Professeur sous contrat	12 %
Autre	4 %

Tableau 8 : Statut

Moins de 5 ans	2 %
de 5 à 10 ans	0 %
de 10 à 20 ans	16 %
plus de 20 ans	82 %

Tableau 9 : Années d'expérience professionnelle

Comme la majorité des enseignants est en poste dans le même établissement scolaire, cela permet la mise en place de projets, tels que le DELF scolaire, le club de français ou les sections bilingues. Cependant, la stabilité de l'emploi n'est pas toujours garantie puisque l'enseignement de la langue française, notamment au lycée, dépend du nombre d'élèves inscrits.

2.2.2. Formation initiale et compétences professionnelles

Le niveau d'acquisition des diverses compétences développées dans le parcours de formation initiale est évalué en fonction de l'échelle de 1 (minimum) à 5 (maximum).

▢ Compétences linguistiques, culturelles et interculturelles

	Compétence linguistique	Compétence culturelle et interculturelle
1	0 %	0 %
2	3 %	2 %
3	12 %	16 %
4	43 %	52 %
5	42 %	30 %

Tableau 10 : Compétences linguistiques, culturelles et interculturelles

85 % des enseignants affirment que la formation initiale leur a permis d'acquérir un bon et très bon niveau dans le domaine de la compétence linguistique et 82 % un bon et très bon niveau dans le domaine des compétences culturelles et interculturelles. Cela reflète à la fois la place du français dans l'enseignement secondaire du temps de leur scolarité et une formation académique spécialisée qui malheureusement tend à disparaître dans les cursus universitaires.

Compétence didactique

	Observation et analyse de situations d'apprentissage	Planification de séquences pédagogiques	Utilisation d'instruments d'évaluation	Gestion des cours	Utilisation des technologies
1	3 %	4 %	5 %	4 %	13 %
2	11 %	10 %	13 %	14 %	23 %
3	29 %	25 %	33 %	35 %	27 %
4	37 %	37 %	38 %	29 %	28 %
5	20 %	24 %	11 %	18 %	9 %

Tableau 11 : Compétence didactique

Le niveau plus élevé concerne l'observation et l'analyse de situations d'apprentissage, la planification de séquences pédagogiques et l'utilisation d'instruments d'évaluation. Cela reflète la formation professionnelle dominante dans les années 80 et 90 qui donnait une large place à l'expérience sur le terrain à travers un stage d'un an dans un établissement scolaire où le professeur en formation assumait avec un professeur-tuteur toutes les tâches professionnelles. Dans le domaine de la gestion des cours, le niveau 3 avec 35 % reflète les difficultés dans la classe, telles que l'indiscipline, la motivation des apprentissages et les attitudes des élèves qui souvent bouleversent le plan des cours. La faible maîtrise des technologies (23 % en niveau 2, 27 % en niveau 3, 28 % en niveau 4) reflète aussi une époque où les TICE n'étaient pas aussi développées et intégrées dans les parcours de formation.

Compétence professionnelle

	Participation à la gestion éducative	Relation à la communauté éducative	Travail en équipe
1	10 %	6 %	3 %
2	24 %	15 %	6 %
3	34 %	25 %	25 %
4	25 %	37 %	46 %
5	7 %	17 %	20 %

Tableau 12 : Compétence professionnelle

Près de la moitié des enseignants (46 %) affirme avoir acquis un bon niveau de compétences nécessaires pour le travail en équipe et 37 % signalent la relation à la communauté éducative (niveau 4). La formation initiale des futurs enseignants a donc tenu compte des dynamiques de travail en équipe dans les établissements scolaires entre les enseignants (réunions de groupes disciplinaires, conseils de classe, conseil général, conseil pédagogique ou création de groupes de travail pour l'évaluation de l'établissement scolaire, l'évaluation des projets, etc.), les élèves et les parents d'élèves. Par contre, le domaine de la participation à la gestion éducative est peu présent puisque la formation initiale vise essentiellement le métier d'enseignant. À l'époque, aucun diplôme de spécialisation n'était demandé pour devenir directeur d'un établissement scolaire et la plupart des professeurs assumaient les postes de coordination ou de direction sans avoir de formation spécifique.

2.2.3. La formation continue

Dans la composante d'autoformation, il a semblé important de situer les pratiques des professeurs dans deux grands domaines (la langue française et les cultures francophones puis la pédagogie des langues et du FLE) et de connaître leur place aussi bien dans les lectures que dans les réunions d'échanges avec les collègues.

Domaines d'autoformation

	Fréquence des lectures	Thèmes des réunions
Jamais	1 %	8 %
Parfois	27 %	51 %
Souvent	43 %	30 %
Très souvent	39 %	11 %

Tableau 13 : La langue française et les cultures francophones

	Fréquence des lectures	Thèmes des réunions
Jamais	2 %	3 %
Parfois	31 %	39 %
Souvent	45 %	42 %
Très souvent	22 %	16 %

Tableau 14 : La pédagogie des langues et du FLE

Le domaine de la pédagogie est plus fréquent dans les lectures et les réunions d'échanges alors que la langue française et les cultures francophones prennent un caractère occasionnel. Les enseignants investissent plus dans ce domaine, car il concerne leur domaine de spécialité professionnelle, mais la démultiplication du rôle de l'enseignant (conseiller principal d'éducation, conseiller pédagogique, technicien, animateur, etc.) ne permet pas un travail pédagogique consistant.

Types de formations

Le questionnaire a porté sur les modalités, les conditions d'inscription, la dominante des formations, les institutions responsables, le nombre d'heures de formation par an et l'impact de la formation.

Conférences	57 %
Colloques et congrès	60 %
Journées pédagogiques	71 %
Stages dans des pays francophones	14 %
Actions de formations accréditées	82 %

Tableau 15 : Modalités de formation

Formations gratuites	86 %
Formations payantes	69 %

Tableau 16 : Conditions d'inscription

Les modalités dominantes sont les actions de formations et les journées pédagogiques dont la gratuité constitue un avantage.

Formations présentielles	98 %
Formations à distance	9 %
Formations mixtes	24 %

Tableau 17 : Types de formations

Universités	50 %
Écoles supérieures	12 %
Centres de formation	73 %
Associations professionnelles	71 %
Autre	21 %

Tableau 18 : Institutions responsables

Les enseignants participent à des formations présentielles organisées par les centres de formation des établissements scolaires et des associations professionnelles.

moins de 25 h	35 %
25 h	37 %
de 26 h à 50 h	32 %
plus de 50 h	4 %

Tableau 19 : Nombre d'heures par an

1	7 %
2	13 %
3	20 %
4	27 %
5	33 %

Tableau 20 : Impact de la formation

Même si le cadre légal¹ bloque actuellement toute progression dans la carrière, 37 % des enseignants suivent le nombre minimum d'heures de formation continue par an et 36 % s'y engagent de façon très assidue. On peut y lire un besoin d'actualisation professionnelle et de perfectionnement même dans des conditions peu motivantes au niveau professionnel. L'impact de ces formations est notable avec 27 % pour le niveau 4 et 33 % pour le niveau 5.

¹ Les décrets-lois n° 43/2005, du 29 août et n° 53-C/2006, du 29 décembre ont déterminé que le temps de service entre le 30 août 2005 et le 31 décembre 2007, soit un total de 854 jours, ne serait pas compté pour la progression dans la carrière professionnelle. Le 1^{er} janvier 2011, le gouvernement a déterminé un deuxième arrêt dans la progression professionnelle que les successives lois du budget de l'État ont conservé jusqu'à cette année. Pour les années scolaires 2007/08 et 2008/09, le temps de service pour la progression dans la carrière a été compté, cependant un cadre légal transitoire a été défini (Décret réglementaire n° 11/2008, du 23 mai) et continue en vigueur malgré les modifications introduites par le Décret réglementaire n° 1-A/2009, du 5 janvier. Des quotas ont été introduits par le Décret n° 20131/2008, du 30 juillet (modifié par le Décret conjoint n° 31996/2008, du 16 décembre) et déterminent le pourcentage d'attribution de mentions qualitatives *Excelente* et *Muito Bom* pour chaque groupement d'Écoles ou École.

Formations suivies et compétences

Compétence linguistique	58 %
Compétence culturelle et interculturelle	63 %
Compétence didactique	89 %
Compétence professionnelle	54 %

Tableau 21 : Formations suivies et compétences

Les enseignants suivent surtout des formations dans le domaine de la compétence didactique. Cependant tous les domaines se situent au-dessus de 50 %, ce qui souligne le besoin d'actualisation des connaissances sur l'objet enseigné (compétence linguistique et compétences culturelle et interculturelle), mais aussi la complexité des rôles à assumer dans son activité professionnelle.

La compétence didactique

Observation et analyse de situations d'apprentissage	55 %
Planification de séquences pédagogiques	58 %
Gestion des cours	38 %
Conception et utilisation d'instruments d'évaluation	58 %
Utilisation des technologies	83 %

Tableau 22 : Formations suivies dans la compétence didactique

L'utilisation des technologies est le domaine privilégié par les enseignants (83 %), car elles sont devenues très importantes pour la profession (travail pédagogique avec les élèves, travail administratif et bureaucratique, etc.). Trois autres domaines, à savoir Observation et analyse des situations d'apprentissage, Planification de séquences pédagogiques, Conception et utilisation d'instruments d'évaluation se trouvent en deuxième position dans les choix alors que la Gestion des cours est le domaine le moins recherché. Cela semble un paradoxe, car 35 % des enseignants ont signalé le niveau 3 dans la formation initiale.

La compétence professionnelle

Travail en équipe	81 %
Participation à la gestion éducative	25 %
Relation à la communauté éducative	34 %
Autre	3 %

Tableau 23 : Formations suivies dans la compétence professionnelle

Un grand nombre (81 %) des enseignants considère que la formation pour développer un travail en équipe est essentielle pour la qualité de leur environnement et les exigences de leur métier. La participation à la gestion éducative reste le domaine où les enseignants investissent le moins en ce qui concerne la formation continue.

Évolution professionnelle et besoins en formation

	Besoins de formation	Évolution professionnelle
Compétence linguistique	5 %	16 %
Compétence culturelle et interculturelle	11 %	11 %
Compétence didactique	78 %	69 %
Compétence professionnelle	6 %	4 %

Tableau 24 : Compétences favorisant l'évolution professionnelle et besoins de formation

La compétence didactique est privilégiée pour favoriser une évolution professionnelle et constitue le domaine le plus important pour les besoins de formation. L'analyse des suggestions révèle un large éventail abordant en priorité les technologies puis la conception et l'utilisation d'instruments d'évaluation, notamment de l'oral, la grammaire, la gestion des cours, le travail de groupe et l'observation et analyse des situations d'apprentissage. Les enseignants considèrent avoir peu besoin de formation dans le domaine de la compétence linguistique, mais suggèrent l'oralité comme domaine prioritaire. En ce qui concerne la compétence professionnelle, 6 % des enseignants affirment avoir besoin de formation pour le travail en équipe et la relation à la communauté éducative.

2.2.4. L'APPF et la formation continue

Afin de dresser le bilan des activités de formation continue de l'association, le questionnaire proposait de définir les atouts de la formation dispensée ainsi que de préciser le degré de satisfaction de 1 (minimum) à 5 (maximum).

Atouts et degré de satisfaction

Innovation pédagogique	64 %
Pertinence et variété des contenus des formations	71 %
Qualité des formateurs et formatrices	57 %
Organisation (horaires, locaux)	31 %
Échanges d'expérience	68 %
Application dans la pratique	59 %
Ressources mises à disposition	48 %
Autre	2 %

Tableau 25 : Atouts de la formation

1	7 %
2	13 %
3	20 %
4	27 %
5	33 %

Tableau 26 : Degré de satisfaction

Les principaux atouts de la formation dispensée par l'APPF concernent la pertinence et variété des contenus (71 %), les échanges d'expérience (68 %) et l'innovation pédagogique (64 %), mais l'application dans la pratique et la qualité des formateurs constituent des plus-values pour plus de la moitié. 60 % des enseignants affirment être satisfaits (27 % en niveau 4 et 33 % en niveau 5) des formations suivies.

■ Suggestions dans le domaine de la formation

Contenus des formations	37 %
Organisation des formations	33 %
Modalités des formations	15 %
Aucune suggestion	10 %
Types de formation	5 %

Tableau 27 : Suggestions

Le domaine des contenus (la compétence didactique, les TICE, la compétence culturelle, la linguistique et la professionnelle) est privilégié par 37 % des enseignants. L'organisation des formations arrive en deuxième avec des préoccupations portant sur les locaux, les moments (samedi et pendant les vacances), les horaires et le travail collaboratif entre les établissements scolaires. Les enseignants signalent qu'il serait aussi important d'offrir des modalités diverses : des formations à distance ou mixtes, gratuites ou à prix réduits en partenariat avec les centres de formation et les universités.

Ces résultats nous permettent de caractériser les professeurs de FLE qui cherchent, auprès de l'APPF, à renforcer leurs compétences professionnelles. Comme dans grand nombre de pays, il s'agit d'un public en grande majorité féminin, dont 82 % ont plus de 46 ans et présentent un parcours de formation initiale en adéquation avec le cadre légal pour l'enseignement du français et de la langue maternelle. Ils travaillent majoritairement, comme professeurs titulaires, dans des établissements publics et enseignent, depuis plus de vingt ans, le français surtout au collège (3^o ciclo), mais on note une certaine croissance dans les filières professionnelles. Leur perception du parcours de formation initiale révèle une qualité certaine dans les compétences linguistique, culturelle et interculturelle ainsi que dans la compétence didactique où la composante liée à la gestion des cours est moins satisfaisante. La compétence professionnelle met l'accent sur la qualité de la formation au travail en équipe, mais présente des approches défaillantes dans la relation à la communauté éducative et à la participation à la gestion éducative.

Leur parcours d'autoformation privilégie la pédagogie du FLE à travers des lectures ou des échanges entre collègues, ce qui est manifeste du « professionnalisme » de ce public face à la prolifération de tâches de nature administrative qui semble vouloir les éloigner des préoccupations de leur profession. Leur parcours en formation continue montre une prédominance de cours de formation présentiels, plutôt gratuits dispensés par les centres de formation des établissements scolaires ou des associations professionnelles. Le nombre d'heures annuel correspond au cadre légal, mais on remarque une grande ouverture et motivation pour suivre des formations beaucoup plus longues. Cet engagement dans le processus de formation continue est illustré par l'impact très positif sur l'évolution de leurs pratiques et par le choix prédominant de contenus relevant de la compétence didactique. Les technologies s'y détachent devant la conception et l'utilisation d'instruments d'évaluation et la planification de séquences

pédagogiques. La compétence professionnelle est renforcée par le travail en équipe. La compétence didactique est perçue comme favorisant leur évolution professionnelle et correspond à leurs besoins de formation. La perception de la formation dispensée par l'APPF indique comme atouts la variété des contenus et la qualité des échanges entre collègues. Le niveau de satisfaction élevé ainsi que les suggestions soulignent l'adéquation des activités de formation de l'APPF qui ont privilégié la modalité des cours de formation ainsi que les contenus relevant de la compétence didactique. Il reste toutefois le doute sur la nature de la relation entre l'offre et la demande en formation continue : y a-t-il une conformité entre l'offre ou la demande ou une résignation à l'offre sur un marché peu concurrentiel ?

Dans le contexte portugais, le rôle de l'APPF a été important dans la formation continue des professeurs de français, mais l'avenir s'assombrit en raison de l'absence actuelle de reconnaissance pour la progression dans la carrière. De nombreux défis restent donc à relever en ce qui concerne la motivation des professeurs à se former, les conditions de réalisation, la disponibilité de formateurs et les modalités de formation qui devraient profiter davantage des nouvelles technologies.

Références bibliographiques

- Alarcão I., 1991, « A Didáctica curricular : fantasmas, sonhos, realidades », *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Universidade de Aveiro.
- Altet, M., L. Paquay & Ph. Perrenoud, 1998, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- , 2002, *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Causa M., 2007, « Formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 41, Paris, CLE International.
- , 2010, « La formation initiale des enseignants européens : apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 21, Paris, ASDIFLE, pp.41-50.
- , 2012, *Formation initiale et profils d'enseignants de langues, Enjeux et questionnements*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Centre européen pour les Langues, 2007, *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, Conseil de l'Europe.
- Commission européenne, 2009, *Les compétences clés en Europe : ouvrir de nouvelles perspectives pour apprendre tout au long de la vie. Éducation et formation*. [Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions] version du 11/09/2009, Bruxelles, Commission des Communautés européennes [25 mai 2016], disponible en ligne : <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:FR:PDF>
- Gouvernement du Québec, 2001, ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. [Document d'orientation pour la formation des maîtres pour l'enseignement primaire et secondaire], Québec, Gouvernement du Québec [25 mai 2016], disponible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf.
- Haute École Pédagogique, 2004, *Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. [Référentiel de compétences professionnelles], Lausanne, HEP Vaud [25 mai 2016], disponible en ligne : <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfiliere/referentiel-competences-2015-hep-vaud.pdf>.
- Perrenoud, Ph., 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*, Paris, ESF.
- Rodrigues E. & I. Almeida, 1997, « Contribuição da Didáctica para a formação de professores-reflexões sobre o seu ensino », S. Garrido Pimenta, *Didáctica e formação de Professores : percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, Cortez Editora.
- Universidade do Minho, 1999, « Interação em Didáctica das Línguas », F. Vieira et al. (org.), *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, formação, ensino. Actas do I Encontro nacional de Didáctica e Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*, Braga, Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho.
- Universidade dos Açores, 2002, *De que se fala quando se fala de Didáctica. Conferência no 1º Encontro de Didácticas dos Açores*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores [25 mai 2016], disponible en ligne : http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3218/1/GC_LeituraCurriculoEscolas.pdf

Enseigner le FLE en Jordanie : regards sur le métier de professeur de FLE

Ibtisam Ayoub

Jordanie¹

Carine Zanchi

France²

1. Histoire de l'introduction du français en Jordanie

La Jordanie est un pays arabe dont la langue officielle de l'État est l'arabe classique. L'histoire de la Jordanie indépendante commence le 22 mars 1946 avec la fin du mandat britannique. Ceci explique que la Jordanie a une tradition anglophone. L'anglais est la première langue étrangère en Jordanie et l'enseignement de cette langue est obligatoire dans toutes les écoles à partir de l'âge de 6 ans.

La langue française, quant à elle, jouit d'un grand prestige en Jordanie. Mais ce facteur joue parfois en réalité contre le français, car la plupart des Jordaniens pensent que le français est une belle langue, mais qu'elle est trop difficile à apprendre. Beaucoup considèrent que seuls les élèves les plus doués sont capables de l'apprendre et de la maîtriser.

1 Ministère de l'Éducation.

2 King's Academy, Jordanie et Lyon 2.

2. Rappel chronologique de l'introduction du français en Jordanie

- En juin 1965 : premier accord scientifique et culturel signé entre les deux pays pour encourager l'enseignement de la langue, la littérature et la civilisation de l'autre pays.
- En 1970/1971 : introduction par le Ministère de l'Éducation jordanien de l'Enseignement de la langue française dans les établissements scolaires publics.
- En 1988 : introduction l'enseignement du français comme matière facultative dans quelques villes principales du pays.
- En 1995/1996 : français fonctionnel, matière obligatoire dans l'enseignement professionnel pour la branche de l'hôtellerie.
- En 2004 : l'enseignement du français obligatoire pour les élèves qui le choisissent en classe de 8^e (4^e française) pour une durée de 3 ans.
- En 2005, une commission technique mixte créée pour gérer l'ensemble des aspects de la coopération linguistique et éducative entre le Ministère de l'Éducation et l'Ambassade de France. Les aspects de coopération concernant l'enseignement public sont les suivants :
 - Coopération dans le domaine de l'enseignement du français concernant la formation des enseignants et le DELF scolaire qui est un outil capital dans le domaine linguistique.
 - Augmentation du nombre d'écoles qui enseignent le français dans le secteur public.
 - Introduction et adaptation du manuel scolaire « Tandem » (Didier) pour les classes de 8^e jusqu'à la 12^e.

3. Contexte éducatif jordanien

3.1. Les établissements scolaires publics

Selon les statistiques du Ministère de l'Éducation, 96 établissements scolaires publics enseignaient le français en 2014. Ces établissements scolaires se trouvent dans 28 rectorats répartis partout dans le pays. Les effectifs d'élèves apprenant le français dans le secteur public sont environ de 12 000, et le nombre de professeurs est de 107.

	Établissement scolaire	Nbre d'établissements	Nbre de profs	Nbre d'apprenants
1	Public	96	107	12 393
2	Militaire	2	3	367
3	Privé	80	165	31 066
	TOTAL	178	275	43 628

Tableau 1 : Nombre d'établissements scolaires enseignant le français en Jordanie pour l'année scolaire 2014-2015

Comme l'enseignement du français dans le secteur public est facultatif, la plupart des élèves qui choisissent le français sont les meilleurs élèves du collège.

En classe de onzième, comme il y a plusieurs branches, le français est proposé comme matière facultative pour la branche littéraire et la branche de technologie d'information et c'est une matière obligatoire pour la branche d'hôtellerie. Mais, comme les meilleurs élèves en Jordanie choisissent la branche scientifique, l'on constate que peu d'élèves choisissent le français dans la branche littéraire et technologie d'information. Le tableau suivant montre le nombre d'élèves dans le secteur public pour l'année scolaire 2014-2015 :

Nombre d'établissements publics	Nombre d'élèves		Total
	Classes de 8 ^e à 10 ^e (4 ^e à 2 ^e français)	Classes de 11 ^e à 12 ^e (2 ^e à 1 ^{re} français)	
96	10344	2049	12393

Tableau 2 : nombre d'élèves apprenant le FLE dans le secteur public pour l'année scolaire 2014-2015

3.2. Les établissements scolaires privés

L'enseignement privé en Jordanie est fréquenté par environ 400 000 élèves et l'enseignement y est payant. Le Ministère de l'Éducation contrôle l'enseignement dans ces établissements et vérifie les manuels scolaires utilisés.

L'enseignement du français a commencé en 1949/1950 dans quelques écoles privées à Amman comme deuxième langue étrangère¹. Il faut préciser que les règlements du Ministère de l'Éducation jordanien ont encouragé l'enseignement du français dans le secteur privé, car on peut y enseigner une ou plusieurs langues étrangères dans toutes les classes.

Le constat qui s'opère est que l'élève n'a pas la possibilité de décider s'il souhaite apprendre le français ou non dans la plupart des établissements scolaires privés qui l'enseignent. L'enseignement du français dans les établissements scolaires privés est plus développé que dans les établissements scolaires publics, car parfois on commence à enseigner le français à partir de l'école maternelle ou la classe du 1^{er} (CP français). C'est le chef d'établissement qui décide à partir de quelle classe on commence à l'enseigner. Quelques établissements scolaires assurent un enseignement pendant dix ans à partir de la classe du 1^{er} jusqu'à 10^e (du CP jusqu'à la 2^{de} français). C'est de la volonté du chef d'établissement et de la politique générale de l'établissement que l'enseignement du français dépend.

Bien que les élèves dans le secteur privé commencent à apprendre le français très tôt, à l'âge de six ans et parfois même à l'âge de quatre ans, leur niveau en français ne correspond pas aux attentes du Ministère. Beaucoup de raisons expliquent ce constat. Parfois, ce sont les élèves eux-mêmes qui ne donnent pas beaucoup d'importance à l'enseignement du français, parfois ce sont les enseignants qui ne sont pas capables d'attirer l'attention et de motiver leurs élèves et parfois, ce sont les manuels scolaires

¹ Ces écoles étaient présentes dans la Palestine mandataire et lors de la création de l'État d'Israël et des conflits israélo-arabes qui s'ensuivent, les autorités chrétiennes ont décidé d'ouvrir de nouvelles écoles religieuses en Jordanie.

utilisés, choisis d'après certains critères, qui ne n'accordent pas assez d'importance à l'intérêt des élèves, etc.

4. Le DELF scolaire en Jordanie

Cependant, l'on peut dire que le DELF scolaire joue le rôle d'un indicateur du niveau des apprenants en français. Les élèves en Jordanie ont, en général, un niveau situé entre le A1 et le A2+.

Année	2012	2013	2014	2015	2016
Nombre d'inscription	1795	1799	1754	1912	1755
Taux de réussite global	89,7 %	93.87 %	93.31 %	93.11 %	89.47 %

Année	2012	2013	2014	2015	2016
Nombre d'établissements scolaires privés	45	45	44	49	42
Nombre d'établissements scolaires publics ¹	27	31	31	25	17
Nombre d'établissements scolaires miliaires	1	1	0	1	1
Total	73	74	75	75	60

Tableaux 3 a-b : Le DELF scolaire en Jordanie

5. Le profil des enseignants de français en Jordanie

En Jordanie, les professeurs de français langue étrangère jouent un rôle très important dans la diffusion de la francophonie et c'est grâce à leur travail que l'on dénombre une progression du nombre de locuteurs francophones.

Il faut mentionner que les universités jordaniennes proposent une licence en quatre ans. Et toutes les universités en Jordanie suivent le système américain « d'heure créditée ».

Concernant le français, il a été introduit dans l'enseignement supérieur en Jordanie pour la première fois à la fin des années 70 comme un module optionnel dans le cursus universitaire à l'université de Jordanie à Amman qui est la première université fondée en Jordanie en 1962. Depuis, le français a eu le statut de spécialité à la faculté des lettres. L'université du Yarmouk à Irbid était la première université jordannienne à introduire l'enseignement du français comme matière principale par la création du département de langues modernes en 1984. L'étudiant étudie le français comme spécialité en matière principale en choisissant une autre langue en seconde matière. En 1988, l'université de Jordanie a créé un département de français suivi par d'autres universités. En Jordanie, il n'y a pas de concours ni à l'entrée ni à la fin des études universitaires. Ce qui compte est le score obtenu par l'étudiant à la fin de ses études à l'université. D'autre part, un certain nombre de professeurs n'ont pas été formés en Jordanie et par conséquent, ont reçu des formations diverses.

Chaque université a son propre cursus qui répond à ses objectifs. Mais les études à l'université sont presque exclusivement centrées sur la langue d'une part (syntaxe, morphologie, phonétique et linguistique générale), sur la littérature d'autre part (histoire littéraire) et un peu de place est consacrée à la didactique et la méthodologie de l'enseignement du FLE. Par conséquent, les connaissances et les savoir-faire des enseignants en ce qui concerne la didactique des langues étrangères sont d'un

faible niveau. Parmi les caractéristiques qui facilitent la formation pédagogique et professionnelle de l'enseignant, l'on trouve la formation académique. Mialaret (1996 : 9) dit que

nous appelons *formation académique* à la fois le processus et le résultat d'études générales et spécifiques dans un domaine particulier faites par un sujet ; cette formation académique développe, d'une part, une compétence plus accentuée dans une ou plusieurs disciplines scientifiques selon le niveau des études entreprises et, d'autre part, ce que nous appellerons une culture générale.

En effet,

en formation initiale à l'enseignement, la construction des compétences professionnelles repose sur des contenus disciplinaires à assimiler, des connaissances didactiques à intégrer et des gestes du métier à développer.

(Bucheton & Dezutter, cités par Sabatier & Dezutter, 2014)

Mais si la formation académique est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour faire un bon enseignant.

6. Le recrutement des enseignants

6.1. Les établissements scolaires publics

Après la fin d'études universitaires, les Jordaniens souhaitant trouver un travail dans le secteur public présentent leur candidature au Bureau du Service civil. Chaque licencié obtient une note qui détermine sa place. Cette note dépend du total de ses notes à l'université et de l'année à laquelle il a terminé ses études. Tous les ministères jordaniens déclarent les postes vacants et c'est le Bureau du Service civil qui nomme les fonctionnaires d'État. Les étudiants licenciés en français ont beaucoup de difficultés à trouver un travail dans les établissements scolaires publics. Il faut donc attendre des années après la fin des études avant de trouver un travail dans le secteur public en tant qu'enseignant de français. Cela signifie que leur niveau linguistique devient plus faible avec un manque de pratique.

Ainsi, beaucoup de jeunes diplômés commencent à chercher un emploi dans d'autres secteurs, mais l'enseignement reste l'emploi le plus demandé par les femmes jordaniennes, surtout dans les villes éloignées de la capitale ou dans les villages. En effet, les salaires proposés dans l'enseignement/apprentissage ne sont pas très élevés comparés à d'autres professions.

Les diplômés de l'université trouvent rarement du travail dans les établissements scolaires. Le corps des enseignants de français s'est peu renouvelé depuis ces dernières années.

6.2. Les établissements scolaires privés

C'est le chef d'établissement qui nomme les enseignants. Chaque établissement scolaire a ses exigences et ses critères de nomination. En général, les établissements scolaires privés exigent des enseignants ayant des années d'expérience et la priorité n'est pas donnée à ceux qui ont une licence en français, mais plutôt à des enseignants qui maîtrisent la langue française même si ce n'est pas leur spécialité à l'université. Donc ces postes sont occupés par des enseignantes arabophones originaires de pays francophones et qui sont mariées à des Jordaniens.

Dans quelques établissements scolaires, les enseignants ont la même formation et les mêmes conditions de rémunération que ceux de l'enseignement public, mais dans d'autres, les enseignants fraîchement recrutés perçoivent des salaires dépassant de loin ceux perçus par un enseignant avec vingt ans d'expérience dans un établissement scolaire public.

7. Les problèmes rencontrés par les enseignants des secteurs public et privé

L'enseignement du français n'est pas seulement l'affaire de quelques enseignants spécialisés en français, mais de toute la société, et en particulier les parents qui jouent un rôle très important dans l'apprentissage de leurs enfants.

L'apprentissage du français qui n'est pas parlé par les Jordaniens est alors limité à l'école et c'est ce qui explique partiellement les difficultés de l'enseignement du français en Jordanie.

Les difficultés des enseignants jordaniens sont :

1. Sur le plan de la compétence linguistique des enseignants : la durée de l'apprentissage du français à l'université est de quatre ans pour être titulaire d'une Licence. Les modules suivis à l'université sont théoriques et ne donnent pas aux étudiants assez de possibilités d'apprendre la langue française en prenant en considération que, dans la plupart des cas, les étudiants qui commencent à apprendre le français à l'université ont un niveau débutant. À la fin de leur parcours universitaire, le constat qui s'opère est que les enseignants jordaniens n'ont pas le niveau linguistique demandé. De nombreux professeurs ont un niveau en français équivalent au DELF B1 voire B2. Sabatier et Dezutter (2014 : 132) parlent de facto de la fragilité de l'identité linguistique et professionnelle des enseignants non natifs :

La fragilité des identités linguistiques peut avoir un effet direct sur la compréhension de l'activité enseignante et la façon dont les futurs enseignants vivent leur formation.

2. La formation initiale : l'on peut dire que l'université ne participe pas directement à la professionnalisation des enseignants et cette responsabilité devient une des priorités du Ministère de l'Éducation. Par conséquent, pour de nombreux professeurs non natifs exerçant en Jordanie, les problèmes qui se posent dans l'exercice de leurs fonctions sont d'ordre méthodologique. Les enseignants titulaires d'une Licence en littérature ou langue française peuvent accéder à des postes pour enseigner le FLE, mais presque aucun n'a réellement été formé initialement à ce type d'enseignement. Les enseignants jordaniens de FLE se trouvent démunis et isolés d'où la tentation de « reproduire dans sa pratique ce qui [avait] présidé à leur propre formation » (Puren 1988 : 52) :

Soumis à cette loi d'isomorphisme, l'enseignant se tourne vers ce qu'il pense maîtriser davantage, en l'occurrence ce qu'il a connu lorsqu'il était élève.

(Riquois, 2014 : 92)

Par ailleurs, il est clair que les méthodologies s'installent progressivement et cohabitent fréquemment avec d'autres, plus anciennes et mieux connues des enseignants (Riquois, 2014 : 92).

3. L'utilisation des manuels de FLE : en Jordanie, le modèle d'enseignement/apprentissage des langues est plutôt traditionnel et est éloigné du modèle préconisé par les manuels de FLE qui reposent sur le socioconstructivisme.

Il existe deux types de manuels de FLE : scolaire généraliste et contextualisé/local.

Dans le public, l'enseignant est obligé d'utiliser un manuel généraliste « Tandem » (2002 – Didier). Pour le privé, il existe une trentaine de manuels de FLE (français, libanais, américains, jordanien).

Le manuel Tandem a été choisi par le Ministère pour répondre au Cadre général & les acquis généraux et spécifiques de la langue française (2005). Pour les enseignants, les difficultés sont diverses :

- la méthodologie/la pédagogie ;
- la compréhension du métalangage ;
- couvrir le programme de français.

En Jordanie, comme les enseignants utilisent tout le temps des manuels scolaires, la matière à enseigner est par conséquent déjà structurée et même les objectifs à atteindre sont listés.

Le manuel scolaire joue un rôle très important dans la préparation des cours, ainsi que les matériels pédagogiques qui l'accompagnent (guide pédagogique, outils multimédias, etc.). Il contient une masse importante d'images et de documents qui constituent des supports d'activités possibles. Les exercices du manuel ont plusieurs fonctions : sensibilisation, application, intégration, évaluation. Grâce à des outils variés de cours, de découverte, d'application, de remédiation, de mémorisation, d'évaluation, le manuel et son guide permettent à l'enseignant de créer un enseignement adapté à ses élèves, tenant compte des différents niveaux. Le guide pédagogique qui l'accompagne explicite les choix didactiques des auteurs et les modalités d'utilisation du manuel.

Quelques enseignants interrogés estiment avoir des problèmes avec les manuels scolaires qui ne correspondent pas toujours au niveau des élèves (Ayoub, 2012 : question 23/4), surtout dans le secteur privé, car, comme déjà mentionné, c'est l'enseignant ou le chef d'établissement qui choisissent le manuel. Et parfois, le manque d'expérience les amène à choisir des manuels qui ne sont pas convenables au public cible. De plus, certains enseignants ont déclaré que les cassettes ou le guide pédagogique qui accompagnent le manuel ne sont pas fournis par leurs établissements ce qui signifie qu'une grande partie de l'aide dont l'enseignant débutant a besoin n'est pas disponible.

4. Autres

- La pression qui se pose sur les enseignants avec le DELF/les notes/les chefs d'établissements qui évaluent les professeurs/les parents.
- L'importance accordée au français.
- Les salaires.
- L'absence d'environnement francophone.

8. Action de formation

Sur le plan méthodologique et à l'occasion des stages de formation continue organisés par le Ministère de l'Éducation et le Service culturel et d'action de Coopération (SCAC) à l'Ambassade de France à Amman, les enseignants ont toujours exprimé leurs besoins de formation complémentaire. Les stages de formation continue proposés depuis des années ont permis aux enseignants de s'épanouir dans leur travail.

Pour atteindre notre objectif qui est d'améliorer la situation actuelle de l'enseignement du français, il faut dans un premier temps améliorer la formation des enseignants en mettant en place des stages linguistiques et donner plus d'importance à la formation initiale et continue des enseignants. Il est donc nécessaire d'étudier les difficultés des enseignants et élaborer un plan de formation qui permettra de remédier aux faiblesses constatées et répondre aux besoins réels des enseignants sur le terrain.

Les enseignants, une fois recrutés et nommés, ont la possibilité de suivre des stages de formation organisés par la direction de formation au ministre de l'Éducation avec l'aide de l'Ambassade de France à Amman. L'on constate que ce programme doit rattraper les lacunes qui relèvent de l'absence de formation initiale. Malgré tous les efforts, les professeurs ont tendance à reproduire, la plupart du temps, le modèle pédagogique qui leur a été appliqué et qui est en fait la méthode traditionnelle accordant beaucoup d'importance à l'enseignement de la grammaire et à l'apprentissage par cœur.

Il est indispensable d'observer et d'analyser les divers facteurs qui affectent l'enseignement du français au niveau scolaire en Jordanie, mais aussi de discuter les solutions proposées actuellement et bien sûr de proposer d'autres solutions parmi lesquelles : la formation (initiale/préparatoire) qui peut contribuer à l'amélioration de la situation de l'enseignement du français dans un pays ayant un contexte culturel éloigné du contexte français et francophone.

Nous sommes par conséquent dans une démarche d'ingénierie de formation visant à réaliser des programmes de formation pour les enseignants actuels et les futurs enseignants. Des programmes de formation adaptés à leurs besoins, mais aussi adaptés aux attentes de nos apprenants.

Les enseignants ont assez souvent l'occasion de suivre des stages qui leur permettent de mettre à jour leurs connaissances linguistiques et les compléter avec des connaissances en didactique.

Depuis 1999, le ministère de l'Éducation nationale travaille de façon beaucoup plus précise dans les stages de formation continue pour développer chez les enseignants un esprit d'observation et d'organisation des connaissances, etc. Il s'agit de transmettre un savoir-faire qui les rendra capables de produire des exercices adaptés aux besoins des élèves. Chaque année quand le Ministère de l'Éducation organise les stages de formation, la majorité des enseignants préfèrent choisir des stages tels que : les activités ludiques en classe de FLE, la chanson en classe de FLE, etc. Par ailleurs, même si l'enseignant a déjà suivi l'un de ces stages, il demande à le suivre de nouveau, sachant que les activités proposées sont différentes de l'année précédente.

Les enseignants trouvent que les stages de formation continue proposés convenables et les aident à améliorer leur enseignement :

- Découverte et préparation à la passation du DELF A1 primaire

- Découverte et préparation à la passation du DELF A1-A2 scolaire
- Le tableau numérique au service de l'enseignement du français
- Analyse de méthode et préparation des fiches pédagogiques

La plupart du temps, les exemples travaillés sont mis à la disposition des enseignants qui souhaitent les réutiliser dans leurs classes et en même temps en en didactisant d'autres.

Les stages de formation continue ne sont pas obligatoires et ont lieu sur le temps de travail. L'on objecte souvent à cette proposition de rendre obligatoire le temps de la formation continue, l'idée que cette formation serait inefficace si elle ne correspondait pas à une démarche volontaire de l'enseignant.

Comme déjà mentionné (Ayoub, 2012), 66 % des enseignants jordaniens n'ont pas suivi de cours de didactique pendant leurs études à l'université (question 9). Les modules suivis à l'université étant centrés sur l'apprentissage de la langue et/ou la littérature française. 50 % des enseignants suivent régulièrement les stages proposés (question 17) et 66 % d'entre eux trouvent que les stages proposés sont suffisants (question 18) pour les aider à réussir dans leur travail.

Les activités d'enseignement ont pour but de permettre à l'enseignant de communiquer la matière à ses élèves. En général, ces activités consistent en des exposés informels dans lequel l'enseignant présente, en utilisant des stratégies d'enseignement telles que des exemples, des analogies, des schémas, etc. une matière et en discute avec ses élèves afin de s'assurer qu'ils l'ont bien comprise.

(Viau, 2005 : 127)

La moitié des enseignants interrogés préfèrent suivre des stages de formation continue sur des thèmes concernant les activités qui rendent l'enseignement du français plus intéressant.

9. L'avenir du français en Jordanie

La motivation pour apprendre est à susciter et à entretenir. C'est lié à beaucoup d'éléments qui concernent d'une part l'élève lui-même, et d'autre part l'enseignant et les parents. Sans doute, l'enseignant est-il la personne la plus importante, car c'est lui qui décide de ce que l'élève doit apprendre et la façon dont il introduit la connaissance et le déroulement de l'apprentissage. Les élèves posent toujours la question : « pourquoi j'apprends le français ? » c'est le rôle des enseignants et des parents de développer la motivation de l'élève en lui exposant les bénéfices futurs de l'apprentissage de la langue française. Le concept de motivation a fait l'objet de nombreuses recherches en contexte scolaire. Pour Viau (2005 : 7),

la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Il est donc important de considérer la motivation comme un processus dynamique où l'enseignant doit être en mesure d'agir, mais comment ? Viau (2005 : 7) trouve que la motivation d'un élève est née de l'interaction entre ses perceptions et des facteurs externes liés à la société, à l'institution scolaire et enfin à la classe. Il semble évident que l'enseignant est responsable des facteurs liés à la classe. Des facteurs tels que les activités pédagogiques, les modes d'évaluation utilisés, etc. Hourst (2004) indique

que pour permettre aux apprenants de donner sens à ce qu'ils apprennent il faut préciser les bénéfices futurs qu'ils pourront tirer directement dans la suite de leurs études, dans leur travail, dans leurs relations personnelles. Ce qui est un peu difficile à faire dans un pays anglophone où le besoin est de maîtriser l'anglais même pour travailler dans des compagnies ou entreprises françaises.

10. Conclusion

À l'instar d'autres contextes où le français a le statut de langue 3, les étudiants jordaniens futurs professeurs et les professeurs de français en poste sont peu exposés au français (langue-culture) qui est confiné à l'intérieur de la salle de classe avec des contraintes horaires et matérielles. Par ailleurs, ces professeurs de FLE ne peuvent enseigner le français qu'à des niveaux élémentaires (A1 ou A2).

Depuis 2008, l'association des professeurs de français de Jordanie¹ a vu le jour. Cette association permet cependant d'assurer la formation continue des professeurs de FLE en organisant des journées thématiques de formation en didactique du FLE. Pour les professeurs plus fortunés, ils peuvent partir se perfectionner en France sur leurs propres deniers.

Enfin, la francophonie existe en Jordanie et continue à se diffuser grâce au travail quotidien des professeurs jordaniens, qui ont choisi le métier de professeurs de FLE et qui sont de fait, les vrais acteurs de la francophonie.

Références bibliographiques

- Ayoub I., 2012, *Relation entre la formation initiale et continue des professeurs de français en Jordanie et leur enseignement*, mémoire de M2, Université de Nantes.
- Hourst B., 2004, *Former sans ennuyer*, Paris, Édition d'Organisation.
- Mialaret G., 1996, *La formation des enseignants*, Paris, PUF.
- Puren Ch., 1998, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan Clé international.
- Riquois E., 2014, « Transposer le CECR dans les manuels de français langue étrangère : une gageure ? », *Transposition didactique du FLE et du FLS*. Recherche et applications, 55.
- Sabatier C. & O. Dezutter, 2014, « La formation initiale à l'enseignement, creuset des transpositions didactiques – L'exemple d'un dispositif de formation initiale des enseignants de français langue seconde dans l'Ouest canadien », *Transposition en didactique du FLE et du FLS, Recherche et applications*, 55.
- Viau R., 2005, *La motivation en contexte scolaire*, Canada, Renouveau pédagogique.
- Zanchi, C. 2016, « De francisant à enseignant de français : retour sur le parcours de formation des enseignants arabophones de français langue 3 », *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 9. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/rt/prINTERfriendly/54917/0>



Sitographie

www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/jordanie.htm (consulté le 28/3/2016)

1 <http://apfj-jor.fipf.org/accueil>

Les pratiques théâtrales et l'art oratoire dans la formation des futurs enseignants des langues étrangères

Romina Balduzzi
Daniela Spoto Zabala
Argentine¹

1. Introduction

La pratique de tout enseignant en langues étrangères se développe dans des domaines d'éducation soit formels soit non formels et dans ces deux cas, l'enseignant se trouve « sur scène » dans le sens où il doit être devant un auditoire, il doit l'embarquer, le captiver, attirer son attention et maintenir la tension, et de plus, transmettre un message, mobiliser son intelligence. Un cas semblable est celui des chercheurs qui exposent leurs communications devant un public déterminé. Le fait de s'exprimer sur scène n'est pas pour autant une tâche automatique, tout au contraire, il s'agit d'un processus d'apprentissage dans lequel ces futurs professionnels doivent mettre en pratique et développer des stratégies expressives et corporelles qui devraient être incluses dans leur formation et qui leur permettraient de mieux réussir dans leur métier.

Dans cette communication, nous tenons à souligner l'importance de l'intégration des pratiques théâtrales considérées fondamentales dans la formation des futurs enseignants de FLE. Des expériences que l'enseignement formel argentin n'offre pas

¹ Université nationale de La Plata.

explicitement dans les plans d'études d'aucune filière dispensée en français¹. Nous partageons ainsi les propos d'Elsir Elamin Hamid Mohamed qui soutient que pour avoir une formation solide il faut prendre en compte, de façon équilibrée, plusieurs éléments dont : le langage verbal, le non verbal et le paraverbal (Mohamed, 2008).

2. De l'enseignant à l'acteur

La définition du dictionnaire français *Le Nouveau Petit Robert* (1993) présente l'enseignant comme celui « qui enseigne, qui est chargé de l'enseignement ». En ce qui concerne le verbe « enseigner », nous trouvons les définitions suivantes : « Transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances) » et/ou « Apprendre à quelqu'un, par une sorte de leçon ou par l'exemple ».

Ces définitions nous permettent d'entrevoir que l'enseignant n'est donc pas directement lié à un « acteur » dont la définition dans ce même dictionnaire est : « Artiste dont la profession est de jouer un rôle à la scène ou à l'écran » et/ou « Personne qui prend une part active, joue un rôle important ». Ce n'est pas pourtant l'avis de la spécialiste Marion Tellier (2008)² qui affirme :

L'enseignant est comme un acteur sur une scène de théâtre, il doit être vu et entendu de tous. Donc, de la même façon que l'on projette sa voix pour être entendu, on doit produire une gestuelle ample et dans le champ de vision des apprenants pour être vu [...].

La conception de l'enseignant comme un acteur est celle que nous partageons et celle que nous voudrions que les établissements argentins de formation en français commencent à intégrer dans leurs plans d'études.

3. Vers une formation plus intégrale

En Argentine et au niveau supérieur, la formation en français reste toujours encyclopédique, pourtant, nous estimons que l'aspect expressif et corporel n'a pas été sérieusement considéré, car au-delà d'une bonne formation en langue-culture étrangère (compétences linguistiques, sociolinguistiques, interculturelles, orthographiques, etc.), les enseignants doivent, tout d'abord « bien parler » et cela ne signifie pas seulement employer les mots précis ou construire des phrases grammaticalement correctes, mais aussi maîtriser des éléments concernant l'art oratoire et le corps dans sa totalité (Briz *et al.*, 2008). Ainsi, ces professionnels devront apprendre à respecter leur voix et à bien approfondir les connaissances concernant la prosodie (le volume de la voix, les pauses et le débit du discours, le ton, l'intonation, etc.) et le corps (le regard, les postures, les mouvements des bras, le déplacement dans l'espace, la proxémie). Par ailleurs, il est essentiel que les enseignants sachent comment prendre soin de leur appareil phonatoire, car c'est l'outil indispensable dans leur profession. En effet, ceux-ci ont un usage de la voix beaucoup plus exigeant que celui d'autres professionnels. Un mauvais emploi vocal peut provoquer chez eux des problèmes

1 En Argentine, il existe environ une vingtaine d'établissements éducatifs (Instituts d'enseignement supérieur, Universités publiques ou privées) qui offrent une formation en français (*Profesorados, traductorados et Licenciaturas*). Ces établissements sont éparpillés depuis *La Pampa* vers le Nord du pays, dans les provinces suivantes : Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos, La Rioja, Salta, Catamarca, Jujuy, Tucumán et Mendoza. La Patagonie reste encore un territoire en friche.

2 Maître de conférences à l'Université d'Aix-Marseille. Spécialisée en Didactique des langues et Études de la gestuelle.

plus ou moins graves tels que la fatigue vocale, des dysphonies, des œdèmes ou des nodules dans les cordes vocales, des aphonies, entre autres. Parmi les causes les plus fréquentes de ce mauvais emploi, nous remarquons : un forçage de la voix dû à un environnement bruyant, mal insonorisé, plusieurs heures par jour face au public, un manque d'attention des élèves et le besoin de répéter plusieurs fois la même chose, un manque de connaissance de comment bien placer la voix, une mauvaise gestion de l'air, etc. Ceci dit, la connaissance des outils précieux fournis par l'art oratoire devient incontournable pour l'enseignant.

4. Notre parcours

Depuis 2013, nous animons un atelier de théâtre en français avec des étudiants dont le niveau de français est intermédiaire-avancé. Cet atelier a lieu à l'École des Langues de l'Université nationale de La Plata (UNLP), dépendance de la Faculté des Sciences humaines et des Sciences de l'Éducation qui a comme but la diffusion des langues étrangères pour le grand public. Les résultats de cette expérience ont été tellement enrichissants du point de vue formatif (linguistique, culturel, etc.) que nous avons pensé à offrir au Département des Langues et Littératures modernes de la Faculté des Sciences humaines et des Sciences de l'Éducation de La Plata/Argentine (désormais FaHCE), une conférence sur l'importance des techniques théâtrales et de l'art oratoire dans la formation des professeurs et des interprètes en langues étrangères. Cette conférence a été suivie d'un stage pratique où nous avons mis en place les outils nommés ci-dessus ayant comme résultat un groupe de futurs enseignants et/ou interprètes très enthousiastes.

5. Une pratique à exploiter

Nous proposons un stage suivant les linéaments du Cadre commun européen de Référence pour les Langues (CCERL), qui établit une approche communicative orientée à l'action en privilégiant les activités communicatives de la langue ainsi que les stratégies d'expression, de compréhension, d'interaction et de médiation.

Pour ce stage nous partons du jeu et nous prenons deux concepts fondamentaux : la dramatisation et l'improvisation. En travaillant ces deux concepts, l'objectif n'est pas toujours celui de créer une bonne représentation théâtrale – pour laquelle il faudrait beaucoup répéter – mais de se détendre, se motiver, s'encourager, développer la créativité ; bref d'approcher l'étudiant à des situations communicatives qui ne sont pas seulement verbales, et pour lesquelles il faut faire recours notamment aux compétences socioculturelles de la langue-culture étrangère.

Un autre objectif est celui de faire acquérir aux étudiants les techniques pour une correcte posture, une bonne respiration et un bon emploi de la voix.

L'atelier est divisé en différentes étapes dans lesquelles nous proposons des exercices respiratoires, d'échauffement vocal, d'intonation, d'oppositions phonologiques, de déplacements, de mime et coordination entre autres.

Toute cette exploitation des connaissances des nouveaux outils concernant l'expression orale et la gestuelle va aider l'étudiant à prendre confiance en soi, à contrôler le stress et les émotions négatives, à chasser les tensions, à s'écouter ainsi qu'à écouter les autres, à se déplacer de sorte qu'il réussisse dans son futur métier comme enseignant.

Annexe : Quelques exercices

► **1. La gymnastique articulaire** (musique : *Foule sentimentale* d'Alain Souchon ou *Ces soirées-là* de Yannick Noah)

a – massage des joues

b – écartement et arrondissement des lèvres

c – langue au fond et en avant

d – combiner b et c

e – répéter /i/-/e/-/E/- /a/------ /a/-/E/-/e/-/i/

f – balancer la langue de droite à gauche

g – balancer la langue du haut en bas

h – répéter 3 fois /y/-/ø /-/œ /-/a/---/a/-/œ/-/ø/-/y/

i – répéter 3 fois /d/- /z/- /g/- /R/---/R/- /z/- /g/- /d/

j – répéter 3 fois /u/- /o/- /ʊ/- /a/----/a/- /ʊ/- /o/- /a/

h – massage final

► **2. Après avoir écouté un « camelot » français, les étudiants devront essayer de l'imiter en respectant son ton, ses pauses, son rythme, etc.**

Allez-y, Mesdames, regardez, fouillez, *c'est pas la peine d'essayer, c'est taille unique ! Vous inquiétez pas, vous avez toutes des corps de stars. Allez-y dans le chemisier. Aaaaah, la jolie jeune fille qui veut se faire belle pour son amoureux... Combien elle en prend la p'tite demoiselle ? Dix ? Non, pas dix ? Un seul ? C'est pas possible ! Pour deux je vous fais un prix, allez 20 euros les deux, c'est rien ! Allez, deux ? Alors deux chemisiers pour 20 euros. C'est donné ! Emballé ! Dépêchez-vous, faites des affaires ! Profitez-en ! Y'en aura pas pour tout le monde ! Allez, allez, mes petites dames...*

- 3. *Les virelangues. Entraînez-vous à dire le plus vite possible et 5 fois de suite les phrases ci-dessous. Commencez lentement en travaillant l'articulation, puis essayez de plus en plus vite.*

1. Je veux et j'exige d'exquises excuses.
2. Je craque en croquant des crevettes croustillantes.
3. Suis-je bien chez ce cher Serge ?
4. Quand j'ai su que la voisine du dessus aimait le voisin du dessous, ça m'a mis sens dessus dessous !
5. Sachez, mon cher Sasha, que Natasha n'attacha pas son chat !

- 4. *Donnez à ce dialogue ces différentes interprétations*

La colère
La surprise
La timidité

A : _ Didou ?

B : _ Taka didou.

A : _ Didoumelon Taralapan ?

B : _ Vatankon !

- 5. *Le « H » ASPIRÉ. Imaginez un dialogue contenant le plus possible de mots avec « H aspiré »*

Noms masculins	Noms féminins	Adjectifs	Verbes
Le hamac Le hamster Le harem Le héros Le hibou Le hoquet Le homard Le haut-parleur	La haine La hache La harpe La hauteur La hiérarchie La Hollande La honte	hautaine hideux hanté	hacher hair hululer hurler hocher hâter

- 6. *À deux*

A. Pendant qu'un étudiant lit le poème de Jacques Prévert *Déjeuner du matin*, l'autre joue la scène

Il a mis le café	Il a bu le café au lait
Dans la tasse	Et il a reposé la tasse
Il a mis le lait	Sans me parler
Dans la tasse de café	Il a allumé
Il a mis le sucre	Une cigarette
Dans le café au lait	Il a fait des ronds
Avec la petite cuillère	Avec la fumée
Il a tourné	Il a mis les cendres

Dans le cendrier	Et il est parti
Sans me parler	Sous la pluie
Sans me regarder	Sans une parole
Il s'est levé	Sans me regarder
Il a mis	Et moi j'ai pris
Son chapeau sur sa tête	Ma tête dans ma main
Il a mis son manteau de pluie	Et j'ai pleuré.
Parce qu'il pleuvait	

B. Maintenant la fin du poème a changé.

« Et moi j'ai pris

Mon portable

Et j'ai téléphoné à mon amant »

► 7. *En cercle. Cherchez une intonation pour la phrase suivante :*
Pumanica destoula pipon sabasta

► 8. Poème « Dans ma maison » de Jacques Prévert. Lisez-le en man-
geant/en vous endormant/en courant/en conférence/en secret
« Dans ma maison vous viendrez,
D'ailleurs ce n'est pas ma maison
Je ne sais pas à qui elle est
Je suis entré comme ça un jour
Il n'y avait personne
Seulement des piments rouges accrochés au mur blanc
Je suis resté longtemps dans cette maison
Personne n'est venu
Mais tous les jours et tous les jours
Je vous ai attendu »

► 9. À partir de l'image suivante, imaginez un dialogue et jouez la scène

Références bibliographiques

- Álvarez-Nóvoa, C., *Dramatización. El teatro en el aula*, Barcelona, Octaedro, 1995.
- Barroso García C. & M.Fontecha López, 1999, « La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE : una propuesta concreta de trabajo en clase », *Actes du Xe Congrès International de ASELE*, Centro virtual Cervantes.
- Briz et alii, 2008, *Saber hablar*, Instituto Cervantes, Ed.Aguilar.
- Cuq J.-P., 2003, *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et Seconde*. Paris, CLE International.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Mohamed E., « Théâtre et enseignement du Français langue étrangère », *Synergies Algérie* 2, pp. 177-184, 2008.
- Rey-Debove J. & A. Rey, 1993, *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire de la langue française 1*, Montréal, Dicorobert.
- Tellier, M., 2008, « Dire avec des gestes », *Le français dans le monde. Recherches et applications* n44, pp. –, 2013, « Gestuelle de l'enseignant : Le geste permet d'accéder au sens et renforce la mémorisation lexicale », Entretien avec Marion Tellier. Consulté le 14 juin 2016. URL <http://www.lecafedufle.fr/2013/05/gestuelle-de-lenseignant-le-geste-permet-daccéder-au-sens-et-renforce-la-mémorisation-lexi>
- Tummillo F., M. Tellier & L. Cadet (dir.), 2015, *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* », *Lidil* [En ligne], 52. Mis en ligne le 20 mai 2007, consulté le 14 juin 2016. URL : <http://lidil.revues.org/3907>

Tensions professionnelles et sociopsychoaffectives chez les enseignants costariciens

Jorge Pablo Barth Arroyo
Eugenia Rodríguez González
María Gabriela Vargas Murillo
Costa Rica¹

1. Le FLE au Costa Rica : histoire et perspectives

1.1. Un siècle et demi de présence et d'action du FLE

Pays sans armée depuis des décennies, réputé comme pacifique par excellence et où les enseignants sont les seuls « soldats », le Costa Rica a accordé au domaine éducatif une énorme importance depuis toujours. L'éducation se définit un effort soutenu comme prioritaire et constitue un système qui se vante d'être le plus grand investissement national. Le FLE y a été enseigné au même titre que l'anglais depuis 150 ans.

L'enseignement de la langue française a survécu aux changements de la mondialisation des dernières années grâce à la ténacité et à la vocation des enseignants, ces acteurs qui assurent la formation continue, la défense et la diffusion de la culture francophone au long des années.

1.2. SEDIFRALE et OIF : nouveaux horizons

Un événement marquant pour renforcer la place du français au Costa Rica, le XIV^e SEDIFRALE (*Sesiones para docentes e investigadores en francés lengua extranjera*) en février 2014, se veut l'exemple incontournable de l'élan du FLE et

¹ Universidad Nacional.

de la reconnaissance de la part des autorités gouvernementales. Suite à cette réunion académique, le pays entrait dans l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) à la fin de la même année comme membre observateur. À partir de son intégration, la valeur de l'apprentissage du français est reconnue dans le système éducatif public, comme preuve de la force et de la persévérance des enseignants de français pour maintenir la langue de Molière.

Mais cette place si chérie ne va pas sans contraintes et sans luttes, le Costa Rica étant un pays hispanophone, traditionnellement penché vers les États-Unis. De temps en temps, des changements des postes au sein des ministères et de nouvelles vagues politiques entraînent une mise en cause du profit économique final de l'enseignement du FLE et l'idée récurrente de transférer ces ressources plutôt à l'enseignement de l'anglais. La priorité de l'anglais est incontestable, mais la diversification linguistique historique a fait du pays une exception régionale à imiter dans le domaine éducatif.

1.3. Les chiffres actuels du FLE dans le pays

Au Costa Rica, plus de 350 000 élèves apprennent le FLE dans différentes modalités et niveaux du système éducatif public (hors Alliance française). Le bureau de l'Inspection nationale de français au ministère de l'Éducation nationale (MEP) rend compte des chiffres d'une population répartie entre :

- les 32 écoles primaires qui font le FLE ;
- les 4 sections bilingues au primaire et au secondaire, les deux sections de français avancé¹ (dans les régions touristiques) ;
- la nouvelle section bilingue maternelle à Atenas ;
- les 4 lycées (qui préparent des élèves volontaires pour présenter le DELF A2) ;
- le Lycée Franco-Costaricien (seul en Amérique latine avec un modèle partagé entre les deux gouvernements) ;
- plus de 300 000 élèves qui font du FLE obligatoire dans les trois premières années du secondaire et environ 4000 qui le font optionnel dans les deux dernières².

Les enseignants sont aussi leur objet de recensement :

Le MEP compte environ 800 professeurs de FLE dans les différentes modalités techniques, académiques et subventionnées par l'État. De ce chiffre, 70 % environ ont obtenu le B2 et à peine 2 % le C1, mais il reste aussi des professeurs titulaires qui n'ont pas leur diplôme DELF, parce qu'ils ont obtenu leur poste titulaire avant 2008, quand le MEP a signalé comme obligatoire le certificat de niveau de langue pour avoir le droit à participer aux concours pour un poste titulaire. Les intérimaires sont les plus nombreux du système (atteignant le 60 % des enseignants en service).

(Rapport des Inspectrices Nationales de FLE du MEP, lors de la première réunion de CIFLE [Commission interinstitutionnelle pour le Français langue étrangère] en avril 2016)

1 « FLE avancé » est le nom d'une modalité spéciale où les élèves apprennent le français au collège entre 13 et 17 ans en moyenne, pendant 10 leçons par semaine au lieu de 3 comme les autres collèges de modalité académique, non professionnelle. À la différence des sections bilingues où le FLE est appris dès la maternelle, le FLE avancé commence en secondaire.

2 Entretien avec les Inspectrices Nationales du MEP, mai 2016.

1.4. Le profil professionnel des enseignants costariciens

Vu ce panorama du système scolaire, la formation de nouveaux enseignants costariciens revêt ses particularités. D'une part, la mondialisation et son allié la technologie, entraînent une modification dans le comportement des acteurs sociaux et d'autre part, le besoin incontournable d'apprendre à apprendre défie la stabilité des professeurs. Depuis une décennie, les orientations de la formation initiale des enseignants se penchent plus vers la techno alphabétisation, mais cela ne suffit pas pour assurer la qualité.

Les universités ayant en charge la filière de FLE (dont trois sont publiques et une privée) octroient un diplôme niveau Licence (appelé *Bachillerato universitario*) après 3 ou 4 ans d'études. Les options pour des diplômes équivalents au Master 1 ou 2 sont possibles dans le domaine de la pédagogie et de l'administration, mais pas dans le FLE, de telle sorte qu'une formation plus spécialisée doit faire l'objet d'une sortie du pays ou d'une modalité à distance.

Quant aux pratiques pédagogiques, les enseignants peuvent être classés en deux grands groupes : ceux n'utilisant que le tableau et la craie, ayant peur des outils informatiques, sans vouloir essayer aucune présence de la technologie dans leur classe ; et ceux ayant facilement intégré la technologie dans leur formation initiale, nés dans la vague de la société de la communication et connectés aux différents réseaux dans leur vie quotidienne. L'éventail est assez ample.

2. Tensions : quelle réalité ?

Tensions ou stress ?

De nos jours, il est courant de mentionner le stress comme faisant partie de la réalité quotidienne des enseignants, donc de celle des professeurs de FLE. Comment différencier stress et tension, l'objet de cette recherche ? « La plupart des auteurs conviennent que les demandes exercées sur les personnes sont des tensions » (Hiebert, 1985 : 13) et que ces demandes se transforment en stress quand leur durée ou leur intensité dépassent le seuil de tolérance du sujet, quand sa prédisposition physiologique n'est pas assez forte ou quand sa capacité à s'adapter se voit bloquée.

Cette étude a voulu connaître plutôt les *tensions* auxquelles les professeurs de FLE se voient soumis dans leur métier et analyser les demandes générales que les différents niveaux de hiérarchie leur exigent. Ces tensions sont étudiées du point de vue des perceptions des enseignants, dès leur personnelle et unique réalité.

3. Méthodologie de l'étude

3.1. L'instrument et la technique du différentiel sémantique

Pour la mesure de la perception des tensions professionnelles des enseignants costariciens, l'équipe a construit un instrument spécifique pour la mise en évidence des perceptions (en annexe). Le questionnaire est construit sous le format du différentiel sémantique (Osgood) afin de recueillir les perceptions des sujets non seulement en contenu, mais aussi en intensité. Cette technique permet de repérer au sein d'un espace dit sémantique la valeur affective qu'un sujet attribue à un stimulus quelconque (Enel, 1970 : 100-108). Ces perceptions sont traduites en représentations de leur

propre situation de travail, à partir de 35 paires d'adjectifs utilisés pour les différentes sections. Autrement dit, la perspective de chaque perception est tridimensionnelle : en même temps affective, subjective et connotative¹.

Les adjectifs, organisés par paires dites antonymes², constituent les extrêmes d'une échelle bipolaire. Le concept est mis en relation avec une attribution de signification tridimensionnelle de la part du sujet enquêté. Les oppositions, soit des paires d'adjectifs ou des petites phrases simples permettent la construction d'un instrument de mesure favorisant la récolte des données.

La base du questionnaire est aussi tridimensionnelle du point de vue sémantique : la nature de l'évaluation, la puissance et l'activité (2008 : 20-59). Cette tridimensionnalité est requise pour construire un instrument approprié, dont la présence des trois facteurs n'est pas équitable, mais a des pourcentages différents selon la prédominance.

Le premier facteur, et le plus présent, correspond à l'image ou la valeur que l'individu possède par rapport à un certain élément qu'il évalue. La qualification émise varie entre le positif ou le négatif, comme dans le cas des binômes complexe/simple, ou adéquat/inadéquat. De 20 paires sous ce facteur, il est possible de lui attribuer un 57,15 % du total.

Le second facteur, l'activité, désigne des adjectifs évoquant une idée d'action, de mouvement, tels qu'actif/inactif ou fatigante/reposante. Pour cet instrument, il est présent dans un 25,70 % du total.

Le dernier facteur, la puissance, est accordé aux qualificatifs indiquant la force, l'énergie, comme faible/fort, léger/chargé. Il représente 17,15 %.

L'emploi de cette technique inclut les domaines de la sociologie, la psychologie, le marketing et la publicité, mais elle a été utilisée pour les études évaluant la perception face aux changements pédagogiques. L'enseignement des langues étrangères a fait partie des travaux à la lumière de ce procédé (Solis, 1995 : 63-68). La standardisation n'est pas recherchée à partir de l'emploi ou de l'administration de ce type d'échelle. Il s'agit plutôt d'une adaptation des dispositifs aux buts particuliers de la recherche, en établissant un espace sémantique commun, défini par un groupe de facteurs généraux (Muñoz, 2010 : 131-180).

Les sections de l'instrument focalisent divers aspects des tensions subies par les enseignants dans l'exercice de leur profession : politiques, administratives, professionnelles, pédagogiques, psychologiques et affectives.

Une première section rend compte des situations politiques propres au pays. Faute d'une politique linguistique définie, le gouvernement varie dans sa position officielle. Bras droit, exécuter, le MEP représente l'incarnation de la politique nationale en vigueur.

1 Le Centre Virtuel Cervantes publie en espagnol sur ce thème dans http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce_03_004.pdf

2 L'opposition exactement symétrique entre mots dits antonymes n'est pas du tout garantie du point de vue psychologique. Il est possible, néanmoins, de penser à une situation bipolaire entre deux adjectifs dits extrêmes du continuum sémantique dans la pensée de l'individu par rapport à un concept déterminé, qui ne sont pas nécessairement équidistants.

Une deuxième section focalise les situations administratives propres au climat de travail de l'enseignant dans son contexte.

La troisième section se veut un inventaire des tensions professionnelles des enseignants, classées en trois groupes : formation initiale, formation continue et performance linguistique. Parler de tension suppose révéler que les points de comparaison entre enseignants lors des réunions de formation ou encore le « prestige » professionnel de telle ou telle autre institution d'origine.

La section suivante est constituée par des soucis pédagogiques provoqués par la gestion de classe.

La dernière section présente les tensions psychologiques et affectives reliées au fait même d'être enseignant.

3.2. Choix de la population

La population, choisie par convenance, est constituée de 90 enseignants de tout le système scolaire national, appartenant au domaine privé et au domaine public, participant de manière volontaire. Ce sont des assistants à des rencontres pédagogiques organisées par le MEP, l'UNA et l'IFAC ou encore des volontaires consultés de manière personnelle.

Bien qu'il n'y ait pas de représentativité statistique, la variété est intéressante et les différentes régions y sont présentes.

4. Présentation des résultats

4.1. Un contraste de perceptions

L'analyse des questionnaires rend un panorama des tensions chez les professeurs qui enseignent le FLE au Costa Rica. Cette étude contraste les perceptions des enquêtés par rapport aux tensions propres à leur choix professionnel et à l'exercice de leur métier en contexte costaricien. Ce ne sont pas tous les enquêtés qui ont répondu à tout le questionnaire. Les réponses absentes atteignent pour quelques concepts 20 % du total.

Les résultats sont factorisés, de telle sorte que chaque concept est présenté selon le nombre de réponses valides et non sur le total de l'échantillon.

La première section, celle des « situations politiques », présente une perception reliée aux actions gouvernementales par rapport au FLE, au niveau national et ministériel, avec les résultats suivants :

	3	2	1	0	1	2	3		f+	f-	f+ y f-	factor
intéressé	10	28	10	10	6	10	13	indifférent	96	-65	31	0,35632
favorable	3	2	8	13	9	25	10	opposé	21	-89	-68	-0,9714

Tableau 1

La perception de l'intérêt du gouvernement est légèrement positive, mais de manière paradoxale l'opposition est beaucoup plus négative.

Le MEP possède sa propre « personnalité » dans l'exécution des politiques du gouvernement. Il est possible de trouver un gouvernement favorisant le FLE, mais

un ministre que n'y croit pas. De cette sorte, la politique administrative ministérielle présente ces chiffres :

	3	2	1	0	1	2	3		f+	f-	f+ y f-	factor
négligente	11	5	6	8	14	17	10	soigneuse	78	-49	29	0,40845
flexible	10	19	10	14	12	7	8	rigide	78	-50	28	0,35
ambigüe	11	15	7	13	12	11	7	claire	55	-70	-15	-0,1974
adéquate	5	21	16	12	8	5	12	inadéquate	73	-54	19	0,24051
stabilisante	4	17	11	13	9	12	8	déstabilisante	57	-57	0	0

Tableau 2

La politique administrative est perçue comme à peine légèrement soigneuse, adéquate et flexible. Elle est aussi très légèrement ambigüe. La stabilité chez le MEP semble ne pas exister. Le facteur est neutre pour ce concept.

Quant aux « tensions administratives », l'étude a analysé les perceptions des enseignants par rapport à leur travail dans leur propre établissement scolaire :

	3	2	1	0	1	2	3		f+	f-	f+ y f-	factor
facile	10	23	7	11	8	11	10	difficile	83	-60	23	0,2875
complexe	12	18	13	8	10	12	5	simple	49	-85	-36	-0,4615
favorisé	20	24	9	11	9	2	5	défavorisé	117	-28	89	1,1125
instable	4	4	3	3	14	29	20	stable	132	-23	109	1,41558
actif	23	27	10	7	2	2	3	inactif	133	-15	118	1,59459
léger	1	3	7	11	9	24	22	chargé	16	-123	-107	-1,3896

Tableau 3

Pour les enseignants, le travail dans leur établissement est légèrement facile et simple et assez favorisé. Mais, en même temps très actif, très instable et très chargé.

Les tensions professionnelles peuvent appartenir à de différents types. L'étude a privilégié l'analyse de la perception de la formation (initiale et continue), car celle-ci semble rester plus objective. Le premier tableau illustre la perception de la « formation initiale », perçue comme exceptionnellement bonne et adéquate ; vraiment rigoureuse et forte et très complète. Cette perception majoritairement positive est un atout pour le FLE au Costa Rica.

	3	2	1	0	1	2	3		f+	f-	f+ y f-	factor
bonne	49	23	2	4	0	1	1	mauvaise	195	-5	190	2,375
forte	35	27	4	3	3	2	1	faible	163	-10	153	2,04
complète	30	26	6	3	5	4	2	incomplète	148	-19	129	1,69737
rigoureuse	38	18	7	8	3	2	1	relâchée	157	-10	147	1,90909
adéquate	42	20	6	3	1	3	1	inadéquate	172	-10	162	2,13158

Tableau 4

Ce nouveau tableau illustre la perception de la « formation continue ». Elle semble être assez bonne et assez adéquate, mais peu forte et non assez fréquente.

	3	2	1	0	1	2	3		f+	f-	f+ y f-	factor
bonne	22	24	13	4	1	8	4	mauvaise	127	-29	98	1,289 47
faible	11	14	12	4	8	13	19	forte	91	-73	18	0,222 22
adéquate	17	25	14	10	7	3	1	inadéquate	115	-16	99	1,285 71
sporadique	21	13	10	4	6	8	17	périodique	73	-99	-26	-0,329 1

Tableau 5

À côté de la formation, il est intéressant de faire un contraste entre comment les enseignants voient leurs capacités à présent, leur propre performance. Il est difficile de prédire s'ils sont vraiment objectifs, mais ils y réfléchissent. Ils considèrent posséder une très bonne, très appropriée et assez forte « performance linguistique » en français.

	3	2	1	0	1	2	3		f+	f-	f+ y f-	factor
bon	31	32	11	4	3	1	1	mauvais	168	-8	160	1,927 71
inapproprié	2	2	1	5	12	27	30	approprié	156	-11	145	1,835 44
fort	20	32	11	4	2	6	3	faible	135	-23	112	1,435 9

Tableau 6

La gestion de classe est une habileté intrinsèque à l'enseignement. Comment les enquêtés perçoivent-ils cette tâche ? Elle requiert une activité considérable. Ils la conçoivent comme assez fatigante et un peu difficile. Elle est presque équilibrée entre simplicité et complexité.

	3	2	1	0	1	2	3		f+	f-	f+ y f-	factor
facile	11	28	11	11	9	5	5	difficile	100	-34	66	0,825
fatigante	24	21	17	7	8	4	1	reposante	19	-131	-112	-1,365 9
simple	7	18	8	9	16	14	9	complexe	65	-71	-6	-0,074 1
inactive	2	0	1	8	10	34	22	active	144	-7	137	1,779 22

Tableau 7

La profession enseignante suppose aussi une combinaison de tensions psychologiques et affectives, reflétées dans ce tableau :

	3	2	1	0	1	2	3		f+	f-	f+ y f-	factor
méprisable	1	5	2	2	7	13	47	admirable	174	-15	159	2,064 94
satisfaisant	36	25	7	3	6	2	0	insatisfaisant	165	-10	155	1,962 03
désapprouvé	2	4	4	4	11	25	26	approuvé	139	-18	121	1,592 11
fort	39	22	10	2	0	1	2	faible	171	-8	163	2,144 74
inutile	0	2	1	3	4	11	57	utile	197	-5	192	2,461 54
joyeux	43	22	5	4	0	4	0	triste	178	-8	170	2,179 49

Tableau 8

Malgré tous les inconvénients et l'instabilité politique, les enseignants de FLE sont très fiers de leur métier. Ils la considèrent comme une profession particulièrement utile, vraiment satisfaisante, forte, joyeuse et admirable et assez approuvée par les autres.

Références bibliographiques

- Díaz-Guerrero R. & Salas M., 1975, « El diferencial semántico del idioma español », *Trillas* (Mexico), 82.
- Enel F., 1970, « Le différentiel sémantique dans les affiches », *Communications et langages*, 5.
- Hiebert B., 1985, « Le stress chez les enseignants : perspective canadienne », *Association canadienne d'Éducation*, 13.
- Muñoz H., 2010, *Subjetividad y valoración sobre la diversidad en la comunicación intercultural*, México, UNAM.
- Solís M., 1995, « El diferencial semántico : una técnica al alcance de los educadores para medir actitudes hacia las innovaciones educativas », EUNED (San José), pp. 63-68.

L'enseignant de français au Monténégro face à sa formation

Dragan Bogojevic

Ivona Jovanović

Monténégro¹

1. Le français au Monténégro – une langue privilégiée dans le passé

Bien qu'il soit indépendant depuis une décennie seulement, le Monténégro a une longue histoire et un passé particulièrement turbulent. Il est petit de taille et peuplé de 630 000 habitants à peine. C'est un pays méditerranéen où se croisent influences orientales et latines. La langue officielle du pays est le monténégro. Langue d'origine slave, le monténégro est similaire au serbe, au croate et au bosniaque, regroupés autrefois sous un même nom, le serbo-croate. Le principal secteur d'activité du pays est le tourisme qui depuis une décennie connaît une forte et rapide croissance et représente 20 % de son PIB. Le secteur touristique est également de loin le plus important employeur du pays. Parmi les visiteurs étrangers qui constituent 90 % de la totalité des touristes, les plus nombreux proviennent de la Russie. S'agissant de l'UE, les Français figurent en deuxième position, après les touristes issus de la Pologne².

Les liens entre le Monténégro et la France remontent à dix siècles, ce qui correspond à la présence de la langue française dans le plus petit des pays balkaniques. C'est à l'époque des Croisades que l'un de ses commandants, le comte Raymond de Saint-Gilles, rencontra en 1096/97 le roi doclén Bodin, représentant de la première dynastie monténégrine des Vojislavljević, avec lequel il conclut une alliance de fraternité (Ibrovac, 1955). Selon l'estimation de certains historiens français, l'une des dynasties monténégrines serait d'origine française (Lenormant, 1861). La dynastie des Balšić, au trône de 1360-1421, serait issue de la famille noble des princes de Baux de Provence. D'autre part, une reine de nationalité française³ mariée au souverain serbe Stefan Uroš I érigea le long de la côte monténégrine des monastères franciscains, à l'époque où la dynastie serbe des Nemanjić gouvernait la région.

1 Université du Monténégro.

2 http://www.monstat.org/userfiles/file/turizam/dolasci_%20i_%20nocenja_%202014/godisnja/Turizam_%20u_%20Crnoj%20Gori_%20-%20202014.pdf

3 Hélène d'Anjou (1225-1314).

S'agissant des derniers souverains de la dynastie monténégrine Petrović Njegoš (1697-1918), ils furent non seulement francophones, mais francophiles. Mentionnons que le dernier roi monténégrin Nikola I fut scolarisé à Paris¹ et passa ses dernières années de vie en France. Sa fille Jelena, reine d'Italie de 1900 à 1946, est enterrée à Montpellier où, à l'entrée du cimetière Saint-Lazare, un monument est érigé en son honneur. L'actuel héritier du trône, le prince Nikola Petrović Njegoš est de nationalité française et monténégrine. Il est à la tête de la Fondation Petrović Njegoš et s'occupe des actions humanitaires de développement qui s'inscrivent dans une mission au service de l'intérêt général et de la tradition du Monténégro.

À cette longue tradition d'amitié entre les deux pays s'ajoute une tradition d'apprentissage institutionnel de la langue française, qui remonte à 1869, à l'époque de l'ouverture du prestigieux Institut des jeunes filles de l'Impératrice Marie dans l'ancienne capitale monténégrine Cetinje. Dans cette institution financée par la Russie, hormis le russe, la primauté fut accordée à l'apprentissage du français, enseignée dans la plupart de cas par des institutrices de nationalité française. Le français fut également la première langue étrangère enseignée dans le premier lycée monténégrin, ouvert en 1880. Parmi les professeurs de français de l'époque figurent des écrivains slaves renommés tels que Simo Matavulj, un archevêque érudit Nikola Dobrečić – ami du maréchal Franchet d'Esperey, ainsi que d'autres professeurs d'université tels que Nikola Banašević et Andrija Lainović (Jovanović, 2016).

Dans la période entre les deux guerres, le français au Monténégro est enseigné en tant que première langue vivante étrangère dans tous les lycées, et cela de la première à la dernière année, pendant huit ans, à raison de trois heures par semaine (Jovanović, 2013). Cetinje de l'époque disposait même d'un jardin d'enfants français dirigé par une Française (Čukić, 1997).

Hormis le russe, enseigné en tant que première langue étrangère dans la période de l'après-guerre de la Yougoslavie socialiste, le français maintiendra longtemps une position privilégiée par rapport à d'autres langues étrangères. Cependant, depuis les années 1970, l'enseignement de l'anglais prendra plus d'ampleur en devenant désormais la première langue étrangère enseignée dans pratiquement toutes les institutions scolaires du pays.

2. Le contexte actuel de l'enseignement des LVE au Monténégro

Ce n'est qu'à la suite de la désintégration de l'ex-Yougoslavie, précisément en 1992, que le ministère de l'Éducation du Monténégro inscrira dans les programmes d'enseignement primaire, une deuxième langue étrangère obligatoire, et cela à partir de la 5^e classe (âge de onze ans) d'abord, puis de la 7^e à partir de l'année scolaire 2010/2011. La deuxième langue étrangère, enseignée à raison de trois heures par semaine jouit de nos jours du statut de langue à option obligatoire dans les collèges et dans les lycées. Selon le choix des élèves et les possibilités des établissements scolaires, le russe, l'italien, le français, l'allemand ou l'espagnol sont proposés.²

1 Il fréquenta le lycée parisien Louis le Grand de 1856-1860.

2 L'article 25 de la loi sur l'Enseignement primaire obligatoire.

Cependant, le choix de la deuxième langue étrangère enseignée aux écoles monténégrines dépend en réalité des ressources humaines disponibles et de la volonté des chefs d'établissements. C'est ainsi que dans les écoles situées essentiellement dans le nord du pays, ce sera le russe, traditionnellement favorisé, qui sera la deuxième langue étrangère la plus couramment enseignée. Par contre, dans les établissements scolaires situés sur la côte au sud, ainsi que dans la capitale Podgorica, c'est surtout l'italien qui sera offert aux élèves (Jovanović & Milivojević, 2007). L'italien a la réputation d'être une langue beaucoup plus facile à apprendre en comparaison du français ou de l'allemand. Mentionnons également que la popularité de l'italien dans le sud du pays a de fortes raisons historiques. Le littoral du Monténégro fut sous la domination vénitienne pendant quatre siècles et cette langue de nos jours demeure pratiquement une langue seconde pour beaucoup d'habitants des Bouches de Kotor. Une coopération économique et culturelle particulièrement dynamique relie les deux pays. De nombreuses activités de l'Association de la communauté des Italiens dont le siège est dans la ville médiévale de Kotor animent ces échanges. Parmi les activités les plus fréquentes, mentionnons les cours gratuits d'italien ainsi que des bourses offertes aux étudiants intéressés à faire leurs études en Italie.

On constate que le français, si enseigné au Monténégro d'autrefois, figure parmi les langues les moins attrayantes à étudier de nos jours. Il est suivi par l'allemand pour lequel on montre actuellement encore moins d'intérêt et finalement par l'espagnol qui ne figure dans les programmes scolaires que dans un nombre restreint d'établissements. Cependant, s'agissant de l'allemand, ces dernières années on constate qu'il prend de plus en plus d'ampleur et que sa popularité est en hausse. Par ailleurs, l'ambassade d'Allemagne et celle d'Autriche participent au recrutement des enseignants vacants en les exportant de leurs pays, attribuent régulièrement des bourses aux étudiants maîtrisant l'allemand et soutiennent les écoles et les départements universitaires en matériel technique et informatique.

Écoles primaires		Lycées		Lycées techniques	
Anglais	42926	Anglais	9613	Anglais	14932
Russe	1723	Italien	3323	Russe	1706
Italien	1570	Russe	2924	Italien	701
Français	928	Français	1900	Français	432
Allemand	198	Allemand	997	Allemand	455

Tableau 1 : Effectifs d'élèves et choix de la langue étrangère dans les écoles primaires et secondaires au Monténégro (2011/12) ¹

3. L'enseignement du français au Monténégro à l'heure actuelle

De nos jours, dans le système scolaire monténégrin cohabitent quelque 100 000 élèves et plus de 20 000 étudiants. Le français en tant que deuxième langue étrangère est enseigné dans une quarantaine d'établissements scolaires, primaires et secondaires.² Une recherche menée par l'Association de professeurs de français du Monténégro

¹ Source : Institut de l'enseignement public du Monténégro, 2012.

² Le français est enseigné au total dans 163 collèges, 22 lycées, 26 lycées spécialisés et 2 centres scolaires mixtes au Monténégro.

(APFM) que nous avons dirigée montre qu'en 2014/15, 8628 élèves avaient opté pour l'apprentissage du français, ce qui représente environ 8,6 % de la totalité d'effectifs d'élèves. Quant à l'Université, quelque 150 étudiants suivent des cours de français, ce qui représente 0,75 % du nombre total d'étudiants. Le français est au niveau universitaire enseigné à la Faculté de philologie (Nikšić), à la Faculté de tourisme et d'hôtellerie (Kotor), ainsi qu'à la Faculté d'économie (Podgorica) laquelle réalise un programme de formation en cotutelle avec l'Université Sophia Antipolis de Nice.

Le français est actuellement le plus fréquemment enseigné dans la capitale Podgorica, ainsi que dans les municipalités situées au nord du pays. De vingt-trois municipalités au total, le français est enseigné dans dix-sept. Les effectifs d'élèves optant pour le français sont les plus élevés dans la ville de Rožaje dans le nord du pays, et les plus bas à Kotor et à Cetinje dans le sud, paradoxalement là où cette langue fut traditionnellement la plus enseignée dans le passé. Il est curieux de constater que c'est essentiellement dans le sud, où le français est le moins enseigné, que se concentre la majorité de touristes français et que le besoin en ressources humaines francophones dans l'industrie du tourisme se fait le plus sentir.

En termes de nombre d'heures de cours, on l'a constaté, l'enseignement de la deuxième langue étrangère a connu une discrimination par rapport à l'anglais, enseigné dans la plupart de cas à partir de la première année jusqu'à la fin de la scolarité. De plus, l'intérêt pour l'apprentissage du français s'est trouvé affaibli par rapport aux autres langues étrangères. Manifestement, le professeur de français au Monténégro est de nos jours souvent le seul enseignant dans son établissement scolaire et éprouve parfois un sentiment de rejet et d'isolement par rapport aux enseignants d'anglais ou à ceux d'autres langues étrangères.

Afin d'accroître l'intérêt pour l'apprentissage du français et augmenter sa popularité auprès des jeunes générations, l'APFM, fondée en 1998 organise de nombreuses activités, festivals, stages et séminaires. Regroupant tous les francophones et francophiles du pays, l'APFM compte de nos jours une centaine de membres dont la majorité, entre autres encadrements, assure l'enseignement du français à tous les niveaux. La plupart d'activités de l'APFM a lieu pendant les journées de la Francophonie en mars. D'autres actions telles que l'organisation d'une colonie de vacances d'été et le festival de théâtre jouissent d'une longue tradition qui remonte au siècle dernier.

L'Institut français est implanté dans la capitale monténégrine Podgorica depuis 1997 et soutient les nombreuses actions de l'Association. Un projet d'accord entre le gouvernement de la République française et le gouvernement du Monténégro relatif à la mobilité des jeunes a été signé en 2009, afin d'encourager les séjours professionnels en France des jeunes Monténégrins. En 2011, avec l'intention de promouvoir l'enseignement du français, les deux pays signent un arrangement administratif. D'autre part, tous les ans, cinq bourses destinées aux stages de perfectionnement en France sont accordées aux enseignants de FLE issus des collèges et des établissements d'enseignement secondaire.

L'APFM organise tous les ans un stage didactique destiné à la formation continue des enseignants de français, certifié par l'Institut national de l'éducation, où interviennent, parallèlement avec les formateurs monténégrins, les formateurs français. Ce colloque

d'une durée de trois jours n'est, en général, suivi que par la moitié des enseignants de FLE. Il comble partiellement les lacunes des enseignants en matière de didactique et encourage les méthodes innovantes afin de former de manière plus appropriée les enseignants aux nouveaux contextes et aux nouveaux publics.

Les manuels destinés à l'enseignement/apprentissage de FLE au Monténégro dans les écoles primaires et secondaires sont importés de France depuis l'an 2000. Un contrat a été signé entre la maison d'édition Clé International et l'éditeur monténégrin de manuels scolaires à Podgorica *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*.

Le recrutement des futurs enseignants de FLE s'effectue au Monténégro par voie de concours. Un diplôme de professeur de français, obtenu après quatre années de cursus universitaire, ainsi qu'un stage de neuf mois effectué au sein d'un établissement scolaire du niveau collège ou secondaire sont indispensables afin d'être embauché.

L'évaluation des professeurs engagés dans le système scolaire est assurée par l'inspection générale de l'éducation nationale, en l'occurrence par un inspecteur de français qui rend régulièrement visite aux établissements scolaires, à tous les niveaux.

Ajoutons que depuis 2010, le Monténégro jouit du statut de membre observateur de l'OIF.

4. La formation initiale des enseignants de français au Monténégro

Les enseignants de FLE, autrefois formés essentiellement aux Universités de l'ex-Yougoslavie (Belgrade, Novi Sad, Priština, Sarajevo, Skoplje) sont depuis l'an 2003 formés à l'Université du Monténégro, au sein du département de Langue et littérature françaises de la Faculté de philologie (jusqu'en 2015 – Faculté de philosophie) implantée à Nikšić. En 1999-2000, le ministère français des Affaires étrangères a confié à l'Université de Tours la gestion d'un *Cocoon*¹ ayant pour objectifs la formation d'enseignants monténégrins de français à l'université et la mise en place d'un Département de français à la Faculté de Philosophie de l'Université du Monténégro. Ce projet a permis de financer la formation de cinq doctorants monténégrins à Tours (avec une année complète en DEA puis en master 2 et des missions annuelles lors de leur préparation du doctorat). Ce sont précisément les docteurs formés à l'Université François-Rabelais de Tours, recrutés par l'Université du Monténégro, qui ont concouru à la construction, à la Faculté de philologie actuelle de Nikšić, d'un Département de français aux normes européennes. Actuellement, le département de Langue et littérature françaises à Nikšić dispose de sept enseignants (maîtres de conférences et professeurs), dont cinq ont soutenu leurs thèses de doctorat à Tours, un à Strasbourg et un à Skoplje, et de trois assistants, dont deux ont soutenu leurs doctorats à Strasbourg et un à Nikšić. D'autre part, deux doctorants préparent leur thèse de doctorat à l'Université de Montpellier et à l'Université du Monténégro.

¹ Projet subventionné visant le renforcement de la langue et de la culture françaises dans les pays de l'Est et du sud-est de l'Europe.

5. Le rapport des enseignants de FLE au Monténégro à l'exercice de leur profession

Dans le souci d'intervenir dans la réalisation de nouveaux programmes à l'Université et de recadrer les voies de formation du département de Langue et littérature françaises, nous nous sommes adressés d'une part aux enseignants, et d'autre part aux étudiants actuels de FLE. Nous avons voulu obtenir des réponses liées à leur formation initiale et identifier leur rapport vis-à-vis du métier. Il s'agissait de rechercher chez les enseignants des informations dans leur propre vie d'étudiant, avant qu'ils soient devenus professeurs de langue eux-mêmes, en essayant de mettre en relief les éléments qu'ils privilégiaient dans leur formation initiale. Pareillement, nous nous sommes intéressés à leurs représentations envers le métier d'enseignant dans la période actuelle de leur vie active. S'agissant des étudiants en dernière année de FLE à l'Université du Monténégro, nous leur avons demandé ce qu'ils changeraient éventuellement dans le cursus de leur formation initiale.

De ce fait, nous avons réalisé en juin 2015 une recherche qualitative sous forme de questionnaire distribué auprès de trente-six enseignants et de sept étudiants. Ces chiffres correspondent à la moitié du nombre total des enseignants de FLE actifs au Monténégro ainsi qu'à la totalité d'étudiants qui suivent régulièrement les cours en dernière année de FLE à l'Université. S'agissant des enseignants, le matériel recueilli se constitue plus précisément de réflexions personnelles de ceux qui exercent leur profession dans les collèges (classes de 7^e, 8^e et 9^e, ce qui correspond à l'âge des élèves de douze à quatorze ans) ou à l'école secondaire (lycée ou lycée technique où le français est enseigné pendant quatre ans).

À la question posée *Quel est le mot que vous associez le plus au métier d'enseignant*, nous constatons que les énoncés à connotation affective sont ceux qui se répètent le plus souvent. Le mot *amour* a été mentionné six fois, *travail avec les enfants* huit fois, *compréhension* deux fois, *enthousiasme* deux fois, *mission* trois fois. Les termes en rapport avec l'éducation ou l'enseignement ont été beaucoup moins cités. Hormis les termes *transmissions de savoirs* et *apprentissage*, mentionnés cinq fois, les mots tels qu'*école*, *élèves*, *cours*, *salle de classe*, *répétition* ont été relevés une seule fois par enseignant-informateur.

À la question *Quels sont, selon vous, les bons côtés liés au métier d'enseignant de FLE*, de nouveau, ce sont les réponses d'ordre affectif et relationnel qui ont été les plus souvent relevées. Parmi les réponses les plus fréquentes, mentionnons : *amour envers la langue*, *travail avec les jeunes générations*, ainsi que *sentiment de satisfaction lorsque les élèves continuent d'apprendre le français plus tard dans leur vie*. Parmi les réponses d'ordre pragmatique en rapport avec le métier d'enseignant en général, mentionnons : *vacances scolaires*, *horaires avantageux* et *possibilité de séjourner en France*.

Sachant que l'aspect cognitif et l'aspect affectif sont inséparables dans la pratique de l'enseignement de FLE, on a toutefois pu constater, d'après les résultats de notre recherche, que le côté émotionnel du métier a été beaucoup plus favorisé par les enseignants monténégrins questionnés. Il est certain que c'est dans une ambiance chaleureuse où les élèves se sentent sécurisés, que les apprenants, mais aussi les enseignants peuvent s'épanouir. Rappelons toutefois, comme le précise P. Bogaards

(1991), que c'est de l'enseignant dans une large mesure que dépend la qualité de cette ambiance.

À la question *Qu'est-ce que vous avez apprécié le plus lors de votre formation initiale*, la moitié du nombre total d'enseignants-informateurs a répondu qu'il s'agissait des cours destinés essentiellement à la production orale assurés par un lecteur FLE – locuteur natif, alors que les cours magistraux de langue (mentionnés six fois), de littérature et de civilisation françaises (mentionnés cinq fois) ont été évoqués beaucoup plus rarement.

À la question *Qu'est-ce que vous changeriez dans les programmes d'enseignement au département de Langue et littérature françaises*, plus de la moitié d'enseignants de FLE (dix-neuf réponses) a mentionné qu'il était absolument indispensable d'augmenter le nombre d'heures de cours attribués aux activités animées par un lecteur FLE – locuteur natif et d'accorder aux étudiants davantage de stages de formation linguistique en France. L'insuffisance des heures de cours consacrés à la didactique de FLE a été également citée, mais avec le constat que la formation continue des enseignants organisée par l'APFM proposait des pistes et des méthodes innovantes. À la même question, de sept étudiants de FLE au total, cinq avaient également mentionné qu'il était nécessaire d'augmenter les heures de cours avec un lecteur FLE, en insistant spécialement aux activités de production et de compréhension orale.

Les réflexions des jeunes enseignants en particulier, ne nous surprennent pas, vu que leur niveau de compétences linguistiques au moment même de l'inscription au département de Langue et littérature françaises a été inférieur à celui des inscrits d'autrefois, alors que le nombre d'heures de cours attribués au développement de la compétence de communication n'a pas changé dans les programmes actuels. Mentionnons que la conception des plans et programmes d'enseignement du Département date des années 2000 et qu'elle a été attribuée à des professeurs-experts de la région, à une époque où les étudiants qui s'orientaient vers des études de FLE au Monténégro disposaient d'une meilleure compétence communicative de la langue française.

Il est évident que pour un futur enseignant de langue, du moins pour celui auquel le français a été enseigné comme deuxième langue étrangère pendant sa scolarité, la formation initiale devrait représenter l'endroit de construction de savoirs solides essentiellement sur le plan de la compétence communicative, afin de pouvoir se sentir à l'avenir linguistiquement à l'aise au sein de la classe. Il est donc indispensable dorénavant de former des étudiants francophones munis d'une compétence communicative de qualité et d'une base linguistique solide (Kun Nim, 2011). On pourrait ajouter, comme le note Mariella Causa (2007), que la formation initiale représente le lieu où l'on donne à l'enseignant les moyens et les outils pour construire ses savoirs, ses pratiques, mais aussi son identité professionnelle afin qu'il puisse poursuivre son apprentissage et sa réflexion de manière autonome et fonctionnelle. En d'autres termes, la profession se construit lorsque l'enseignant réfléchit sur soi-même et sur le travail qu'il est capable de concevoir et d'organiser.

6. Conclusion

Après avoir constaté que le français était de moins en moins enseigné institutionnellement au Monténégro, et cela en tant que deuxième langue étrangère uniquement, nous nous sommes intéressés aux rapports des enseignants et des étudiants actuels vis-à-vis de leur formation initiale ainsi qu'à leur métier. Les analyses des données recueillies auprès des enseignants, mais aussi auprès des étudiants de français permettent de tirer certaines conclusions. Le fait que les caractérisations, proposées par les enseignants-informateurs du Monténégro liés au métier d'enseignant de FLE, évoquent essentiellement l'influence des émotions, nous amène à citer J. I. Aguilar Rio et son article qui traite la problématique de la formation du développement personnel des enseignants (Aguilar, 2014). Constatant que la pratique enseignante mobilise plus des aspects de l'individu qui ne sont pas strictement liés à l'exercice professionnel, cet auteur suggère de réfléchir à l'élargissement de la formation initiale. Il est important, pense Aguilar, de laisser une place dans la formation initiale des enseignants de langue au développement personnel. Les futurs enseignants doivent pouvoir entamer une réflexion personnelle entre, d'une part, leur personnalité, et d'autre part, les rôles, les fonctions et les valeurs d'enseignant que la société leur impose.

D'un autre côté, il est absolument indispensable de situer les professeurs dans la réalité éducative et linguistique actuelle du Monténégro dans laquelle l'enseignement du français est beaucoup moins favorisé par rapport à autrefois. La réforme curriculaire en cours, à l'Université et au département de Langue et littérature françaises, devra tenir compte du rejet des étudiants envers les programmes qui n'ont pas suffisamment de capacité communicative en langue étrangère. Et pour finir, citons M. Kelly de l'Université de Southampton qui nous rappelle que l'avenir de l'enseignement des langues dépend de ceux qui la pratiquent, donc des enseignants (Kelly, 2014).

Références bibliographiques

- Aguilar Rio J.I., 2014, « Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langues », M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (éd.), *Formations et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve, pp.352.
- Bogaards P., 1991, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Crédif, Hatier-Didier, pp. 124.
- Causa M., 2007, « Formation initiale en FLE : actualités et perspectives », *FDM, Recherches et applications* 41, p. 5.
- Čukić K., 1997, « Francusko zabavište na Cetinju », *Cetinjski list*, 1.okt.
- Kelly M., 2014, « Que peut l'Europe ? Comment les décideurs peuvent mieux soutenir l'enseignement des langues ? », M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (éd.), *Formations et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve, p. 399.
- Kun Nim L., 2011, « L'enseignement du français au lycée en Corée – sélection et orientation des contenus et leurs limites », *FDM Recherche et applications*, 49, p. 135.
- Ibrovac M., 1955, « Francusko-jugoslavenski odnosi », *Enciklopedija Jugoslavije*, III, Zagreb, p. 352.
- Jovanović I., 2016, *Langue et culture françaises au Monténégro*, Podgorica, UCG, pp.14-15 et 225-298.
- Jovanović I., Milivojević I., 2015, « Élaboration d'un glossaire bilingue d'architecture et de termes religieux destiné aux guides francophones au Monténégro », *Langues sur objectifs spécifiques : Passé, Présent, Futur*, Belgrade, FON – Univerzitet u Beogradu, p. 227.
- Jovanović I., Milivojević I., 2013, « La situation et l'image du français dans le système éducatif monténégrin », *DEAF 2 – La langue et la littérature à l'épreuve du temps*, Kragujevac, Université de Kragujevac, p. 404.

- Jovanović I., Milivojević I., 2007, « Nastava stranih jezika i razvoj turizma i hotelijerstva u Crnoj Gori », *Hotellink*, 9-10, p. 897.
- Jourdan I., 2014, « Enseigner : corps en scène et voix de l'affect », *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Maison des langues, p. 233.
- Lenormant F., 1861, *Deux dynasties françaises chez les Slaves méridionaux aux XIVe et XVe siècles*, Paris, Charles Dounioul.
- Lorgnon J., 1949, *L'Empire latin de Constantinople*, Paris, Payot.
- Roussi M., 2008, « L'insécurité des professeurs non natifs : le cas des professeurs grecs de français », *Dialogues et cultures*, 53, pp. 579 et 581.



Sitographie

- Monstat, Zavod za statistiku, *Dolasci i noćenja stranih turista po zemlji pripadnosti 2014*, http://www.monstat.org/userfiles/file/turizam/dolasci_i_nocenja_202014/godisnja/Turizam_u_Crnoj_Gori_20202014.pdf (10.04.2016).

Rendre les enseignants du primaire capables de construire un dispositif didactique approprié au développement d'une compétence de compréhension en lecture

Micheline Dispy
Belgique¹

Mon propos concerne la formation continue des maîtres de l'enseignement primaire à laquelle je participe dans divers cadres institutionnels, dont celui de l'École supérieure de Pédagogie de la Province de Liège. Je livre ici quelques réflexions sur mon action de formatrice en français langue première, des réflexions que m'inspire le thème de ce symposium : « Le français pour et par un enseignant performant ».

Il est un peu surprenant, ce thème. Surprenant du fait de ce « pour » et de ce « par ». Que le succès de l'enseignement de la discipline « français » dépende, notamment, de maîtres performants, de maîtres efficaces, cela va sans dire et j'évoquerai quelques conditions de cette efficacité s'agissant de la formation continuée. Mais qu'en est-il de ce français « pour » des maîtres performants ? Qu'en est-il d'une conception de la discipline qui favoriserait, sinon conditionnerait, l'efficacité des maîtres ? Je commencerai par là, même si ce n'est pas entamer l'escalade en suivant la piste la plus empruntée.

Je précise tout de suite la question compte tenu du cadre de formation continue dans lequel j'interviens : y a-t-il une conception de la discipline « français » qu'il faudrait faire partager par des enseignants d'âges différents, nantis d'un bagage de savoirs professionnels et d'un savoir d'expérience différents, pourvus de dispositions à l'action différentes acquises dans des établissements scolaires différents – y a-t-il une conception de la discipline dont le partage améliorerait les performances individuelles et assurerait une action collective plus efficace ?

Je répondrai par l'affirmative ayant eu d'innombrables occasions de constater les résultats également regrettables de l'insécurité linguistique des maîtres du primaire et de leur crispation sur des savoirs ponctuels et relativement dérisoires, en réaction

¹ Inspectrice de l'enseignement primaire, Fédération Wallonie-Bruxelles.

à cette insécurité. Pour le dire très vite – car le temps m’est compté –, l’action de fort nombreux instituteurs pâtit d’une vision éclatée de la langue d’enseignement et des usages de cette langue promus par l’institution scolaire. Pour le dire aussi vite, mais de façon plus concrète, ils enseignent, d’un côté, en les cloisonnant, la grammaire, la conjugaison, l’orthographe et le vocabulaire ; de l’autre côté, la lecture, l’écriture et ce que l’on appelle l’oral, sans percevoir les rapports entre ces objets d’enseignement et en ayant le sentiment d’être menacés par la foule des savoirs inhérents à chacun de ces objets. Face à cette menace, ils se réfugient dans de vieux abris de certitudes et de pratiques traditionnelles dont le moindre vent d’innovation leur révèle la précarité.

Dans le temps court de la formation continuée et dans une conjoncture didactique générale caractérisée notamment par la définition des objectifs d’apprentissage en termes de compétences, il est à la fois possible et souhaitable de réorganiser tous les contenus de la discipline « français » autour de l’axe des compétences discursives.

Je désigne ainsi des capacités d’utiliser les connaissances relatives à la langue et à ses usages pour produire ou pour comprendre des messages verbaux (ou essentiellement verbaux) dans des situations de communication déterminées, c’est-à-dire définies par les valeurs des variables interdépendantes que sont l’énonciateur, le destinataire, le temps et le lieu.

Il s’agit donc de mettre au cœur de l’enseignement de la discipline « français » les conditions de réussite de l’acte de communication au moyen des variétés de la langue française appropriées aux situations dans lesquelles, selon l’institution scolaire, l’enfant, l’adolescent et, à terme, le jeune adulte devraient avoir de grandes chances de se tirer d’affaire. Une situation de communication, c’est celle dans laquelle se trouve une personne par rapport à une autre, dans des circonstances spatiotemporelles qui, tout comme le rapport qu’entretiennent ces personnes, cadre leur parole et leur écoute, c’est-à-dire en limite les possibilités. Ce qui fait la situation, c’est l’incidence de chacune de ces variables (Qui ? Avec qui ? Où ? Quand ?) sur les trois autres et c’est leur influence potentielle sur le déroulement comme sur l’issue, heureuse ou malheureuse, de l’acte de communication. On ne saisit pas une situation de communication en caractérisant séparément chacune de ces variables et en épinglant des caractéristiques qui n’orientent pas l’acte ou qui n’en infléchissent pas le cours.

Il s’agit de jeter à bas l’épouvantail de La Langue – avec le déterminant défini et la majuscule qui en font une entité abstraite, toujours – déjà là — et l’épouvantail du bon usage — bon pour qui ? bon à quoi ? — et de faire découvrir les ressources langagières appropriées à la résolution des problèmes inhérents à des situations de communication spécifiques.

Il s’agit de sensibiliser les maîtres au fait que les ressources langagières constitutives de la discipline « français » sont sélectionnées compte tenu de problèmes de lecture, d’écriture, de parole et d’écoute qui ne se posent pas en bien des situations de la vie quotidienne, mais que l’École impose à l’attention de tous pour donner à chacun des chances de s’émanciper du milieu où le hasard l’a fait naître.

Il s’agit en somme de faire découvrir aux maîtres le rôle de la discipline « langue première » dans la double entreprise scolaire d’humanisation et de socialisation. Quoi qu’en pensent certains, ce n’est pas en finir ainsi avec les savoirs, c’est, dirai-je en

parodiant Marx, en finir avec des savoirs épars qui marchent sur la tête et les faire marcher ensemble sur leurs pieds.

Il existe donc bien, à mon avis, un « français *pour* des enseignants performants », si l'on entend par là une conception de la discipline « français » impliquant une reconfiguration des contenus disciplinaires autour des situations de communication verbale et des genres de discours ayant cours dans ces situations.

Pour mettre en lumière cette conception-là, en formation continuée, au bénéfice de maîtres qu'impatientent vite les propos abstraits comme ceux que je tiens devant vous, il convient de considérer tous les produits linguistiques, tous les énoncés, comme autant de traces d'actes de communication et d'en orienter l'observation, d'en canaliser l'étude au moyen de questions comme celles-ci : qu'a fait (ou qu'a omis de faire) l'énonciateur pour assurer le succès de son acte ? Qu'a-t-il fait (ou qu'a-t-il omis de faire) pour concrétiser l'intention présidant à cet acte ? Quels sont, dans son énoncé, les facteurs potentiels de réussite ou d'échec de la communication ?

Il n'est pas un aspect du « français pour des enseignants performants » qui passe entre les mailles du filet de ces questions-là. Depuis les savoirs orthographiques élémentaires jusqu'aux savoirs littéraires sophistiqués en passant par toute la gamme de ceux – phonétiques, morphologiques, syntaxiques, lexicaux, sémantiques, pragmatiques, rhétoriques, poétiques – qui sont mis en œuvre par les énonciateurs ou les coénonciateurs – les émetteurs et les récepteurs des messages, comme on dit plus communément, mais sans ainsi mettre en évidence la part de créativité et de responsabilité qui revient à l'interprète de l'énoncé d'autrui.

Je m'engage à présent sur l'autre versant du sujet de ce symposium : « le français par un enseignant performant » et, de nouveau, je chemine en tant que formatrice intervenant dans un cadre de formation continuée. Celles et ceux qui œuvrent dans ce cadre-là savent qu'il faut prendre en considération les acquis de la formation de base, tantôt pour s'appuyer sur eux, tantôt pour persuader les maîtres de leur caducité et de l'obstacle qu'ils constituent pour concevoir la discipline autrement. Pas question de faire comme si la formation professionnelle initiale et les années de scolarité obligatoire qui l'ont précédée n'avaient pas profondément marqué les esprits. Pas question non plus de faire comme si le temps n'était pas compté pour consolider ou pour démanteler ce qui mérite de l'être afin d'accroître l'efficacité des maîtres. Et je ne doute pas que, par « efficacité », par « performance », vous entendrez avec moi le rendement d'une action accomplie au bénéfice de tous les apprenants, compte tenu d'un idéal de scolarisation où l'épanouissement des personnes compte autant que la socialisation des individus, où le souci du développement cognitif et affectif conditionnant l'autonomie ne cède pas le pas à l'objectif de former des acteurs économiques et politiques.

Un enseignant de français performant est non seulement un enseignant qui conçoit la discipline comme un système de contenus dont l'appropriation rend les élèves capables d'affronter avec de bonnes chances de succès des situations de communication plus variées que celles auxquelles l'a familiarisé leur habitus culturel de jeunes de l'ère numérique, c'est encore un enseignant qui tient compte de cet habitus culturel pour guider l'appropriation des contenus. Et c'est aussi un enseignant capable de réfléchir à ses propres dispositions en fait de lecture, d'écriture, de parole ou d'écoute, à ses propres pratiques de production ou de compréhension des messages verbaux.

Pour susciter, pour entretenir, pour aviver cette réflexion sur l'habitus, qui, comme chacun sait, est incorporé et incline à adopter des comportements que l'on pense « naturels », « normaux », « convenables », on n'a guère la possibilité, en formation continuée, de s'attarder sur les théories des pratiques culturelles, mais l'on peut accoutumer les enseignants à mettre en question leurs dispositifs didactiques – leurs préparations comme ils disent – ou ceux qu'ils empruntent aux fournisseurs de documentation pédagogique.

C'est par l'intermédiaire de cette mise en question très concrète qu'un formateur se donne les meilleures chances de faire advenir des « praticiens réflexifs ». Des praticiens dont la réflexion ne porte pas seulement sur l'efficacité et l'efficience relatives des moyens d'enseignement, mais sur les gestes professionnels qui assurent l'articulation des finalités de la scolarisation, des buts disciplinaires et des objectifs d'apprentissage spécifiques poursuivis dans le cadre des leçons ou des séquences de leçons.

La mise en question d'un dispositif didactique implique la détermination d'objectifs d'apprentissage spécifiques, c'est-à-dire d'objectifs que l'on peut poursuivre en exploitant tel ou tel support d'activités d'apprentissage. Tel ou tel support présentant des traits génériques ainsi que des singularités et concrétisant, dans une situation donnée, la réalisation d'une intention. Tel ou tel support dont les caractéristiques sont propices à une réflexion sur les facteurs potentiels de réussite ou d'échec d'un acte de communication.

Le choix de ces supports et l'énoncé des objectifs d'apprentissage spécifiques sont donc deux gestes professionnels interdépendants, dont, en formation continuée, il importe de souligner le caractère crucial. Il faut insister sur l'importance de ces gestes, car, ce qui en tient lieu, ce sont souvent des routines : celle d'utiliser les supports disponibles que la tradition scolaire a consacrés (je songe notamment aux manuels) ou que le bouche-à-oreille a promus depuis peu de temps, et celle de substituer aux énoncés d'objectifs d'apprentissage spécifiques les formules générales toutes faites figurant dans le prescrit institutionnel, souvent rédigé en langue de bois. Lorsque les routines de métier prennent ainsi le pas sur les gestes professionnels, lorsqu'il n'y a plus d'initiative individuelle d'ordre didactique, le maître n'est rien d'autre qu'un exécutant docile, qu'un utilisateur moutonnier des moyens d'enseignement conçus par des tiers. Il n'y a alors plus qu'à compter sur la qualité de ces moyens, sur leur appropriation à la poursuite des buts de la discipline et des finalités de la scolarisation. Si l'on y regarde d'un peu près, on est fréquemment déçu par cette qualité, et cela tient notamment à ce que les moyens en question sont produits dans la hâte – les échéances politiques ou commerciales sont toujours trop proches ! – par des équipes de présumés experts dont les compétences réelles ne sont pas toujours à la hauteur des présomptions.

Un enseignant de français performant ne pense pas que les choix interdépendants des objectifs d'apprentissage spécifiques et des supports d'activités d'apprentissage vont de soi. Il ne pense pas davantage que va de soi le choix des tâches censées déclencher les activités d'apprentissage.

Les tâches, c'est ce que le maître impose de faire avec les supports pour atteindre les objectifs : il faut donc qu'elles soient en rapport étroit avec ceux-ci comme avec ceux-là.

Ici encore, les routines de métier peuvent se substituer aux gestes professionnels qui conditionnent la convenance des tâches aux objectifs et aux supports. C'est, par exemple, une vieille routine qu'interroger les élèves sur le cadre spatiotemporel d'une histoire, mais à quoi bon si le déroulement des faits n'est affecté ni par l'endroit ni par le moment... ou si ces circonstances diffèrent considérablement entre le début et la fin de l'histoire ? C'est, par exemple encore, une routine plus récente qu'interroger les élèves sur l'intention dominante présidant à la production d'un discours, mais la question est vaine si elle n'en entraîne pas d'autres portant sur ce que l'énonciateur a fait (ou a omis de faire) pour réaliser cette intention.

Ce qui retient mon attention, c'est que les participants aux sessions de formation continue peinent rarement à trouver et à énoncer des tâches, mais qu'ils ne sont généralement pas portés à douter de la pertinence de ce qu'ils trouvent et de ce qu'ils énoncent pour mettre les élèves en activité d'apprentissage. Je veux dire par là : pour amener les élèves à mobiliser les ressources cognitives et socioaffectives conditionnant l'appropriation de savoirs nouveaux ou la consolidation des connaissances acquises. Il est fréquent qu'étant donné leur manque de pertinence aux objectifs, ou le manque de rapport à ces derniers de leurs énoncés, les tâches n'entraînent que des activités d'exécution, sans bénéfice d'apprentissage. Les élèves font ce qui leur est demandé et, ce faisant, ils pensent s'acquitter de leur rôle. Ils sont toutefois loin du compte, car ils n'apprennent rien, ou pas grand-chose. Ils appliquent, par exemple, la règle d'accord du verbe avec le sujet grammatical, mais ils ne comprennent pas que l'adoption, par le verbe, des catégories grammaticales du nombre et de la personne du noyau du sujet est la marque morphologique de l'articulation sujet-prédicat et qu'un défaut de cette marque-là, à l'écrit, compromet la réussite de l'acte de communication dans certaines situations. S'ensuit ce que l'on sait : la plupart des enfants qui exécutent correctement la tâche d'accord du verbe avec le sujet omettent de réaliser l'accord quand ils produisent des écrits scolaires.

Objectifs, supports et tâches doivent se convenir réciproquement pour que l'enseignant soit efficace. Il faut en outre que ce dernier assure le rappel et, autant que possible, la mémorisation des contenus disciplinaires, dont les tâches sont censées avoir permis l'appropriation. À ce propos encore, le formateur doit détourner les maîtres de la routine consistant à garder la trace de la réalisation des tâches, sans plus, ou à entremêler cette trace avec l'énoncé des savoirs réutilisables par les apprenants pour procéder de manière plus autonome dans l'exécution de tâches analogues ou pour permettre l'appropriation de savoirs nouveaux. Au terme d'une leçon ou d'une séquence, les apprenants doivent appréhender sans difficulté les contenus disciplinaires érigés d'entrée de jeu en objectifs d'apprentissage et, pour cela, il faut que leur cahier (ou ce qui en tient lieu) ne soit pas un fourre-tout où se mêlangent ce qui a été fait et ce qui doit être retenu.

Il y aurait encore bien des choses à dire des actions prioritaires à entreprendre, en formation continue, pour rendre les maîtres plus performants. J'ai été à l'essentiel, qui est de leur rendre évident ce qui fait l'unité d'un cours de langue vivante – le développement de compétences discursives – et de les rendre capables d'élaborer des dispositifs didactiques qui concourent à ce développement.

Références bibliographiques

- Chabanne J.-C. & O. Dezutter (dir.), 2011, *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*, Bruxelles, De Boeck.
- Dispy M. & J.-L. Dumortier, 2016, *Un premier enseignement de l'argumentation*, Liège, Éditions de la Province de Liège.
- Dumortier J.-L., 2014, « Dispositif didactique et apprentissage », *Le français dans le monde*, 242, pp.89-99.
- Ria L. (dir.), 2016, *Former des enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Bruxelles, De Boeck.

Les nouveaux professeurs directeurs de recherche en FLE/S de l'Université de Montréal : pratiques, dynamiques et bonnes pratiques du travail d'encadrement pédagogique

Cynthia Eid
Canada¹

Note aux lecteurs

Cet article est volontairement rédigé dans une approche systémique propre aux disciplines de sciences humaines et non spécifique aux domaines de FLS, de FLE ou de sciences de l'éducation puisque la problématique de l'accompagnement pédagogique des nouveaux professeurs et directeurs de thèse est la même. Qu'ils soient en FLS, en sciences de l'éducation, en géographie ou en histoire, les professeurs et directeurs de thèse rencontrent les mêmes défis, les mêmes contraintes et vivent les mêmes doléances.

1. Introduction

Avec l'ouverture des frontières géographiques, la mobilité estudiantine et professorale et la circulation sans bornes du savoir, les institutions universitaires investissent de plus en plus dans le soutien à la réussite estudiantine et dans la formation que celle-ci s'effectue en modalité hybride/mixte ou en ligne. Celle réservée aux cycles supérieurs a ses propres spécificités et contraintes ainsi que ses exigences pédagogiques.

Plusieurs parties sont engagées dans le processus enseignement-apprentissage aux cycles supérieurs : les étudiants à la maîtrise ou au doctorat, les professeurs qui encadrent ces derniers et l'université qui a pour mission d'assurer une excellente qualité d'enseignement et de promouvoir la recherche.

¹ Université de Montréal, Montréal (Québec).

Dans certains pays d'Europe, une habilitation universitaire à diriger des thèses et des recherches est exigée, autrement dit, l'habilitation exige du futur directeur de recherche la rédaction d'une deuxième thèse, soutenue devant un jury analogue à celui du doctorat. Dans d'autres pays du Proche-Orient, d'Amérique du Nord, et aussi en Europe, l'obtention même du doctorat habilite les nouveaux docteurs à entamer une carrière professorale et à encadrer, à leur tour, des étudiants aux cycles supérieurs. Solitaires ou accompagnés, les nouveaux professeurs et directeurs de recherche sont des spécialistes disciplinaires, mais n'ont pas nécessairement suivi de formations les habilitant à enseigner avec des pédagogies actives et à maintenir une relation adéquate avec les étudiants qu'ils encadrent.

En tant que conseillère en pédagogie universitaire, l'intérêt se porte plus particulièrement, dans le cadre de cet article, sur les nouveaux professeurs embauchés à l'Université de Montréal pour enseigner, faire la recherche, mais surtout encadrer, pour la première fois, des étudiants aux cycles supérieurs. La question qui se pose est celle de savoir quels accompagnement et soutien sont réservés aux nouveaux professeurs. Afin d'y répondre, nous dresserons en premier lieu un état de l'art, une description du contexte québécois et du contexte institutionnel de l'UdeM (2) en second lieu, nous rendrons compte des pratiques et dynamiques du travail d'encadrement pédagogique (3) et en troisième et dernier lieu, nous nous pencherons sur l'accompagnement des nouveaux professeurs et directeurs de recherche que l'institution offre (4).

2. Description du contexte québécois et celui de l'Université de Montréal : caractéristiques et contraintes de l'encadrement aux cycles supérieurs

La formation à la recherche, principalement au niveau doctoral, a fait l'objet de beaucoup de réflexions au cours de la dernière décennie, que ce soit en Europe, aux États-Unis, ou au Canada et au Québec (2.1), à l'Université de Montréal (2.2) et à la (Faculté des études supérieures et postdoctorales (FÉSP) (2.3).

2.1. Sur un plan macro : le Québec

Si l'on se fie aux données du MÉLS¹, et selon le schéma ci-dessous, dans le parcours d'une cohorte de 100 jeunes québécois, l'accès aux études universitaires se rétrécit. Sur 100 apprenants, 41 s'inscrivent au baccalauréat et 29 d'entre eux achèvent leur parcours de premier cycle. Des 29 étudiants diplômés, 11 étudiants accèdent aux cycles supérieurs, en l'occurrence à la maîtrise. Seulement 9 d'entre eux obtiennent le grade. Des 9 étudiants, trois seulement décident de s'inscrire au doctorat et un seul étudiant finit par décrocher sa thèse.

¹ MÉLS est le sigle de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec. Actuellement, on parle du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉESR).

Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2004-2005

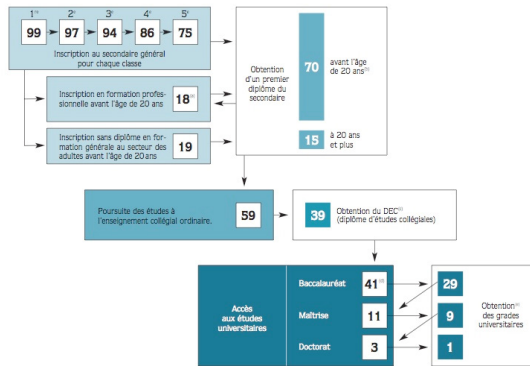


Figure 1 : Source : MÉLS, 2005

Ces données – en l’absence d’autres qui sont plus récentes – ne peuvent qu’être alarmantes à notre avis. Un problème névralgique s’impose : l’attrition ! Cette question est souvent étudiée de point de vue de l’étudiant : la durée de l’étude, le mode d’étude (temps partiel, temps plein), le financement étudiant (boursier, rémunéré), la nature de la recherche menée (fondamentale ou de terrain), le travail en équipe ou individuel, etc. Certes, ces problèmes ne sont pas à sous-estimer, mais qu’en est-il également des difficultés reliées à l’encadrement ?

Pour l’université, l’encadrement des étudiants aux cycles supérieurs correspond à une mission primordiale. La réalisation d’un doctorat est un privilège qu’une université peut offrir. Le revers de la médaille est que l’encadrement constitue un vrai défi en matière de maintien de la qualité.

Les professeurs universitaires sont spécialistes de contenu. N’ayant pas ou presque suivi de formation pédagogique, les universités – par le biais de leurs centres pédagogiques – offrent des formations en pédagogie universitaire.

Sachant que pour miser sur la réussite estudiantine, il faut *ipso facto* passer par la qualité de l’enseignement, les universités canadiennes et québécoises accueillent les nouveaux professeurs et chargés de cours, en offrant – chaque université à sa façon – une formule pédagogique.

Pour Polytechnique Montréal par exemple, la formation des nouveaux professeurs est indispensable pendant deux ans¹. À HEC et à l’Université de Montréal, la formation en pédagogie universitaire est facultative, mais recommandée. Une semaine pédagogique s’offre à l’UdeM² aux mois de juin, d’août et de janvier et d’autres formations se font sur mesure ou sur demande des unités tout le long de l’année. En parallèle, un accompagnement individuel – si souhaité – s’effectue auprès de l’enseignant. HEC³

1 Bureau d’appui pédagogique – Polytechnique Montréal – : http://www.polymtl.ca/bap/nouv_prof/index.php

2 Services de soutien à l’enseignement, Université de Montréal, programme complet du mois d’août 2015 <http://sse.umontreal.ca/initiation/a15.html>

3 Direction de l’apprentissage et de l’innovation pédagogique – HEC – <http://www.hec.ca/daip/activites/activites.html>

Montréal offre une journée d'accueil à l'intention des nouveaux enseignants ayant pour but de se préparer efficacement à enseigner à HEC. Tout comme l'UdeM, HEC organise – tout le long de l'année universitaire – des activités « sur mesure ». Ceci peut prendre la forme d'une formation à un outil, d'une présentation lors d'un événement spécial (ex. : une rencontre de coordination pour un cours, une rencontre de service) ou de tout autre format en fonction des besoins des enseignants.

La question brûlante qui se pose ici est la suivante : qu'offre l'UdeM aux nouveaux professeurs dans le cadre d'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs afin de lutter contre l'attrition des étudiants et de maintenir la qualité des diplômes délivrés ?

2.2. Sur le plan méso : l'Université de Montréal (UdeM)

L'UdeM s'engage dans ce processus d'accompagnement « afin de pourvoir la société de ses meilleurs savants, de ses meilleurs spécialistes et de ses meilleurs professionnels ».

Pour Richard Prigent, l'encadrement aux études supérieures est une

tâche lourde et complexe pour laquelle il n'y a pas de marche à suivre unique et uniforme. Chaque directeur de recherche doit s'adapter à des problématiques, à des situations et à des étudiants toujours différents. (2001 : 2)

L'accompagnement de nouveaux professeurs dans leur rôle d'enseignement-encadrement est une nouvelle réalité. Le credo à l'époque était si *le professeur est bon en recherche, il est de facto bon en enseignement*, aucun besoin ne profilait de préparer les nouveaux professeurs à enseigner ou de mettre à leur service des outils pédagogiques quelconques. En d'autres termes, les nouveaux professeurs se débrouillaient tant bien que mal et se forgeaient leurs propres méthodes. Au fil du temps, l'aspect enseignement est devenu plus important. L'évaluation statutaire dans les années 1990 est devenue une composante obligatoire à l'UdeM ; presque 2000 promotions ont été refusées à des chercheurs éminents qui n'étaient pas excellents en enseignement et qui ne voulaient pas s'améliorer. C'était le choc et le temps de comprendre que des efforts devraient être faits pour mettre en œuvre un meilleur enseignement !

De plus, face à ces réalités, les étudiants sont devenus plus exigeants.

Force est de reconnaître dans ce contexte que la barre d'attente de l'institution vis-à-vis des professeurs s'est relevée. Ce que l'institution offre aux jeunes professeurs est de loin démesuré par rapport à ce qui est attendu d'eux : savoir enseigner et encadrer les étudiants, utiliser des méthodes pédagogiques innovantes (approches par problèmes, enseignement actif, etc.), la participation aux modifications de programmes, la participation à divers comités, etc. alors que les outils offerts sont limités à un encadrement de la part des Services de soutien à l'enseignement (SSE) et à des formations de bonnes pratiques au Bureau du personnel enseignant (BPE-DRH) – secteur du développement des talents – auprès des cadres (doyens, directeurs) afin de pouvoir accompagner à leur tour les nouveaux professeurs dans un ensemble de mesures (exemple : ne pas les surcharger de cours, respecter la convention collective, les bonnes pratiques, etc.).

Par analogie, peut-on dire que le credo soit maintenant *s'il est bon professeur, il sera bon encadreur* ?

Pour donner un témoignage personnel, ayant été professeur et ayant encadré pendant plusieurs années des étudiants dans la rédaction de leurs mémoires et thèses, aucune

formation ne m'a été donnée afin de savoir comment m'y prendre pédagogiquement dans l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs. J'y allais à tâtons, par découvertes et je « faisais ou croyais faire de mon mieux », même si mon mieux n'était pas toujours la meilleure façon de faire !

Plus tard, en tant que conseillère en pédagogie universitaire assurant depuis plus de cinq ans des formations et contacts réguliers auprès de nouveaux professeurs de l'UdeM – grande institution d'enseignement et de recherche – destinés à assumer la fonction de directeurs de recherche, la réponse à la question d'encadrement de nouveaux professeurs demeure timide.

2.3. Sur le plan micro : la Faculté d'Études supérieures et postdoctorales – FÉSP

À l'UdeM, la direction d'étudiants aux 2^e et 3^e cycle fait partie des quatre fonctions, explicitement définies dans la convention collective, de la carrière professorale (l'enseignement, tâche prescriptive¹, la recherche, la contribution au fonctionnement de l'institution et la contribution au rayonnement universitaire sont des tâches autonomes, à savoir l'ampleur de la tâche est déterminée par le professeur lui-même).

La FÉSP a pour mission de veiller sur toutes les questions qui touchent aux études supérieures, à l'encadrement aux cycles supérieurs et à l'appui aux facultés disciplinaires². Cette dernière est présentement en ajustement et en restructuration (2015-2018), il n'y a donc pas lieu ici d'énumérer et de décrire les activités de la FÉSP (admission, études, grades, etc.) même si elles touchent de loin ou de près l'encadrement. Il est davantage question de se pencher sur le combat contre l'attrition qu'entreprend la FÉSP à travers quelques garde-fous de l'encadrement.

On lit dans *L'encadrement aux études supérieures, le guide du professeur*, septembre 2015, à la page 3, « la direction de recherche donne le plus souvent le meilleur, mais quelques fois le pire, avouons-le ».

L'encadrement aux études supérieures repose sur une relation interpersonnelle entre l'étudiant et le directeur de recherche,

espace privé où l'institution n'a jamais vraiment souhaité s'aventurer, par crainte de figer le dynamisme d'un espace interactionnel créatif et ouvert ou d'en dénaturer l'essence profonde, dont la finalité est la transmission de savoirs protéiformes du plus haut niveau que la société soit en mesure de produire.

(L'encadrement aux études supérieures, guide du professeur, Université de Montréal, 2015 : 3)

Est-ce réellement la vraie crainte, celle de « figer le dynamisme d'un espace interactionnel créatif » ou bien celle de se pencher sur des problèmes brûlants et pas faciles à cerner ? La vraie finalité est-elle réellement la transmission des savoirs aux futurs professeurs et/ou la transmission des savoir-faire ?

Au cœur de la métaphore de « boîte noire³ », la FÉSP essaye de donner des réponses plausibles à la question de l'encadrement à travers un règlement pédagogique efficace,

1 Tâche attribuée au professeur par le doyen ou le directeur du département.

2 Faculté des Études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal : www.Fesp.umontreal.ca

3 L'encadrement aux études supérieures, guide du professeur, Université de Montréal, septembre 2015, p.3.

mais qui relève plusieurs défis¹, un cheminement type de l'étudiant et autres outils pour faire mener à bien le projet de recherche.

Sachant qu'en termes de statistiques, une cohorte de doctorants à l'UdeM dure plus ou moins 10 ans d'études et que la durée moyenne d'une thèse varie entre 5-8 ans voire au-delà, force est de reconnaître que le parcours est long, exigeant et parsemé d'embûches qui pourraient être liées au manque de formation du mode d'encadrement de nouveaux professeurs.

Ci-dessous se trouve une récapitulation d'un cheminement aux 2^e et 3^e cycles.

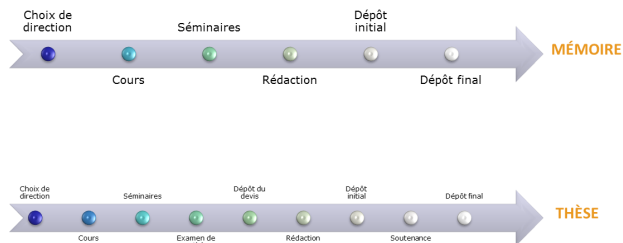


Figure 2 : Cheminement d'un étudiant aux cycles supérieurs

Dans les années 2000, une insatisfaction au travail des professeurs de l'UdeM au bout de 4-5 ans de service a mené à plusieurs cas de « burnout² » chez les professeurs. L'institution s'est penchée sur la question pour mieux la dépister, la comprendre, soutenir les professeurs et les ménager. Plusieurs bonnes pratiques ont été prises : bien que l'agrégation attende les nouveaux professeurs au bout de deux ans, ils ne sont pas tenus d'accepter tous les étudiants qui leur demandent de les diriger³. Il leur est fortement conseillé de demander au candidat – avant d'accepter son inscription – un descriptif détaillé de la problématique et du projet de thèse. En outre, une certaine compensation par rapport à l'encadrement a vu le jour, plusieurs unités ont ajouté au nombre de leurs conditions d'admission le fait pour le candidat de s'être trouvé un directeur de recherche. Il s'agit là d'une bonne pratique qui peut éviter de nombreux malentendus en cours de route. En outre, dans le rapport dirigeant-dirigé, force est de mentionner l'importance qu'accorde la FÉSP à l'autonomie professorale combinée à l'autonomie étudiante. Tenir un journal d'accompagnement de part et d'autre est une valeur ajoutée.

Dans la très grande majorité des cas, les directions de recherche aux études supérieures se déroulent bien et pour quelques professeurs, une relation de compagnonnage à

1 Il s'agit d'un règlement parapluie qui couvre tous les programmes, à savoir 15 facultés disciplinaires, comptant environ 1400 professeurs et chercheurs et 12000 étudiants de tous les horizons disciplinaires. Force est de constater un premier défi celui de la flexibilité maximale et de l'adaptabilité au sein de chaque unité. Quant à l'efficacité, elle s'incarne dans une délégation importante de pouvoirs aux spécialistes de la discipline.

2 Épuisement professionnel (en français).

3 Il est conseillé aux nouveaux professeurs d'avoir au maximum 2 étudiants au doctorat et 3-4 étudiants à la maîtrise. Il est également recommandé aux nouveaux professeurs d'identifier un collègue sénior (un mentor) et lui demander conseil dans le cadre de l'encadrement (confère III^e partie de cet article).

l'instar du Moyen-Âge et de la Renaissance s'établit. Tout comme les artisans formaient les autres artisans, le directeur de recherche forme l'étudiant à la recherche et lui inculque les savoir-faire. Alors que pour d'autres directeurs de recherche, l'école de compagnonnage est révolue et le directeur de recherche est un guide dans le cheminement du doctorant.

Il convient dès à présent de porter un regard critique et collectif sur les facettes multiples de l'encadrement dans une perspective d'amélioration.

3. Pratiques et dynamiques du travail d'encadrement pédagogique

De très nombreux étudiants aux cycles supérieurs n'arrivent pas à bout de leur cheminement à cause des difficultés reliées à l'encadrement, ce qui pose souvent un défi en termes de suivi et de maintien de la qualité (3.2).

Pour définir l'encadrement, nous adoptons la définition citée par Prégent, élaborée et proposée dans la Politique d'encadrement des étudiants des cycles supérieurs de l'École de Polytechnique de Montréal :

La mise en œuvre d'un encadrement de qualité pour les étudiants des cycles supérieurs consiste à regrouper l'ensemble des conditions (scientifiques, interpersonnelles, techniques, financières, administratives et institutionnelles) propices à la réussite des études et au développement de l'autonomie intellectuelle, scientifique et professionnelle requise par le programme d'études considéré. L'organisation collective de cet environnement appartient aux directeurs d'études ou de recherche, aux étudiants, aux directions de départements, aux responsables de programmes d'études supérieures (et l'université dans un sens large) (2.1.)

(Prégent, 2001 : 6)

Un témoignage de professeur sur ses pratiques et dynamiques d'encadrement des étudiants au début de sa carrière est significatif :

La majorité d'entre nous n'a aucune formation en pédagogie. On a une formation disciplinaire et là on se lance, puis on apprend à nager, alors youpi, t'enseignes à 150 étudiants en 1^{re} année ; tu te débrouilles, même chose avec la supervision des étudiants gradués. Quand on m'a demandé d'enseigner mon 1^{er} cours ici de niveau 1^{re} année, je me suis dit : mon premier cours quand j'étais au bac, comment c'était ? Mais pour les 1^{ers} étudiants que j'ai supervisés, je repensais à la supervision dont j'avais bénéficiée dans mon doctorat. C'est le seul point de repère. Alors on part de ça, puis des fois ça marche, puis des fois il faut ajuster parce que les étudiants, il n'y en a pas un qui est pareil. Donc, c'est apprendre sur le tas, il y a énormément d'apprentissages sur le tas.

(Témoignage d'un professeur, *Réflexions sur la pratique d'encadrement au doctorat*, propos recueillis par F. Loiola et A. Walder, Université de Montréal, mars 2015)

Apprendre sur le tas, apprendre en faisant, apprendre en imitant, voici les conseils donnés par des professeurs de carrière à de nouveaux professeurs. Entre apprendre sur le tas et l'encadrement de qualité, plusieurs différences s'y trouvent. Essayons d'examiner de plus près les rôles types des parties concernées par l'encadrement (2.1) et quelques facteurs de complétude de doctorat (2.2).

3.1. Rôles types dans une responsabilité partagée

Tel que mentionné dans la définition de Prégent, le passage aux cycles supérieurs exige de toutes les parties concernées un engagement collectif regroupé sous le

terme générique « encadrement », une tâche de longue haleine qui implique le travail collaboratif et la responsabilité partagée des piliers susmentionnés.

Même dans les unités où les composantes citées par Prigent

semblent recevoir une attention appropriée, il se trouve que l'ensemble du processus paraît encore souffrir d'une absence de responsabilisation collective.
(2001 : 5)

En rencontrant des doctorants de l'UdeM en septembre 2014, dans un focus group informel, les doléances fréquentes qui sont ressorties vis-à-vis de l'encadrement se regroupent comme suit :

1. le manque de direction et de soutien à leur égard ;
2. un sentiment de confusion dans leur démarche de recherche couplé à un sentiment d'incompétence à mener à bien leur projet de recherche ;
3. des problèmes personnels ;
4. une impression d'avoir commis une grave erreur de s'inscrire au doctorat dans un cadre de vie accaparant ;
5. un manque de compréhension du programme et du processus d'études ;
6. des attentes divergentes de part et d'autre et un manque de préparation professionnelle.

Le tableau ci-dessous – inspiré de R. Prigent, *l'encadrement des travaux de mémoire et de thèse* – reprend quelques doléances des étudiants dans un bilan des rôles et responsabilités reconnus aux parties.

L'université a la responsabilité de/d'...	Le directeur de recherche a la responsabilité de/d'...	L'étudiant a la responsabilité de/d'...
– offrir des programmes d'études en prise sur les derniers développements du savoir et bien ajustés au besoin sociaux ;	– établir un accord d'encadrement initial avec chaque étudiant : attentes et engagements explicites envers le doctorant ;	– faire preuve d'une responsabilité, d'initiative face à ses travaux ;
– établir des politiques et des procédures explicites sur le déroulement des études supérieures ;	– soutenir et encourager chaque étudiant ;	– consacrer le temps nécessaire à la réalisation de sa recherche ;
– offrir une planification budgétaire adéquate qui assure les infrastructures nécessaires (allocation et aménagement d'espaces, un soutien aux laboratoires et aux bibliothèques) et améliorer l'appui financier aux étudiants ;	– investir dans l'encadrement des étudiants ses meilleures compétences ;	– prendre au sérieux le processus de formation et les exigences qui l'accompagnent ;
– suivre les protocoles d'accueil des nouveaux étudiants, les informer des guides, des critères, des procédures, du coût de la vie, des phases de leurs études ;	– se montrer disponible, manifester une attitude d'accueil et de respect notamment face aux divergences d'opinion ou de positions, garantir une écoute exclusive ;	– respecter les règlements ;
– favoriser leur intégration à la communauté ;	– rétroagir dans des délais raisonnables et de façon constructive en fournissant des critiques constructives, fréquentes et explicites ;	– être proactif face à l'établissement d'une relation d'encadrement saine et productive ;

L'université a la responsabilité de/d'...	Le directeur de recherche a la responsabilité de/d'...	L'étudiant a la responsabilité de/d'...
– Organiser des prix d'excellence et de reconnaissance aux professeurs et au meilleur encadrement (prix, mentions, etc.) ;	– indiquer les méthodes d'approches et de travail les plus fructueuses ;	– entretenir sa motivation et fournir un effort régulier ;
– valoriser l'encadrement des étudiants dans la carrière professionnelle ;	– faire preuve de réalisme ;	– respecter les échéanciers de remise des travaux ;
– proposer aux professeurs des activités destinées à améliorer leurs habiletés d'encadrement ;	– discuter des possibilités de financement, appuyer les étudiants dans leurs demandes de bourses, dans la recherche d'emploi ;	– informer son directeur de tout facteur pouvant perturber significativement ses études ;
– mettre en place un système d'évaluation « formative » de l'encadrement réalisé par les professeurs ;	– informer ses étudiants à l'avance de ses absences prolongées et proposer une solution de rechange ;	– rechercher différentes sources de financement ;
– veiller à prévenir et à améliorer, sur un plan institutionnel, l'ensemble de l'organisation de l'encadrement ;	– encourager ses étudiants à présenter leurs travaux à des instances professionnelles et s'intéresser aux enjeux de carrière de l'étudiant ;	– respecter les normes de présentation de textes ;
– proposer aux étudiants des activités de perfectionnement liées à la poursuite de leurs études ;	– promouvoir une attitude éthique et de respect de la propriété intellectuelle ;	– répondre aux demandes et intégrer les remarques qu'on lui fait ;
– fournir des services administratifs efficaces ;	– aider à raffiner les habiletés réflexives des étudiants ;	– développer son sens de l'autonomie ;
– mettre en place des mécanismes de résolution de conflits et des procédures d'appel (FESP, Ombudsman) ;	– guider dans la définition du sujet, orienter vers les ressources appropriées et veiller à la faisabilité et pertinence du projet de recherche ;	– apprendre à trouver des appuis divers auprès de collègues ou d'autres professeurs ;
– organiser un fonds d'urgence pour les étudiants en situation critique ;	– maintenir une bonne qualité de communication à toutes les étapes de la démarche ;	– exprimer clairement ses objectifs, ses besoins et ses difficultés ;
– identifier les problèmes les plus récurrents et cerner les défis nouveaux relatifs aux divers aspects de l'encadrement universitaire. Exercer une vigilance constante en la matière ;	– S'assurer que les directives sont comprises et les échanges portent des fruits ;	– définir clairement son champ d'études, remettre régulièrement un rapport d'avancement des travaux ;
– etc.	– etc.	– etc.

Tableau 1 : Rôles et responsabilités types reconnus aux universités, aux directeurs et aux étudiants – inspirés de R. Prigent (2001 : 7)

Il s'agit bel et bien d'une double aventure dans le processus d'accompagnement : une aventure relationnelle et une aventure intellectuelle. Ce qui ressort principalement du tableau ci-dessus est que la responsabilisation collective face à la question de l'encadrement demande un effort constant et une perspective d'ensemble afin de lutter contre le phénomène d'attrition et d'assurer une haute qualité d'encadrement.

Outre croire dans le sujet et dans les capacités de ses étudiants, un directeur de recherche devrait s'assurer que la recherche de son étudiant sera menée empiriquement et conceptuellement et donnera les fruits escomptés :

sous certains aspects, les tâches d'encadrement proprement dites ne reçoivent pas toujours la visibilité et l'appui institutionnel qu'elles méritent. Alors que l'enseignement, sous la forme de cours et de séminaires, est comptabilisé de façon précise, les efforts et le

temps que les enseignants consacrent à la relation directe dirigeant-dirigé, ou encore aux activités collectives de suivi et d'évaluation des étudiants sont en général sous-estimés. (Prégent, 2001 : 7)

La valorisation croissante de la fonction pédagogique dans les dossiers de promotion inscrit la reconnaissance au niveau le plus significatif de la conduite des carrières professorales, en revanche l'encadrement des thèses demeure une tâche peu évaluée et valorisée lorsque vient le temps des promotions dans la carrière.

3.2. Facteurs d'attrition liés à la relation d'encadrement

En ce début du XXI^e siècle, l'UdeM, comme tant d'autres grandes universités de recherche, doit relever un grand nombre de défis relatifs aux facteurs d'abandon des étudiants aux cycles supérieurs.

Pourquoi les étudiants abandonnent-ils leur parcours aux cycles supérieurs et dans quelle mesure la qualité de l'encadrement du directeur de recherche peut-elle constituer un facteur d'abandon ?

Le Council of Graduate Schools (CGS), Association des études américaines montre dans un questionnaire de sortie, le taux d'attrition ou de complétude du doctorat dans rapport intitulé *Ph. D. completion and attrition, Findings From Exit Surveys of Ph.D. Completers* en 2009.

L'enquête consiste à demander aux détenteurs de Ph.D. sortants quels sont les principaux facteurs qui ont favorisé la complétion de leur diplôme. Comme la figure ci-dessous le montre, le support financier (80 %) et l'encadrement (65 %) figurent en tête de liste. Le manque de soutien financier des grands organismes subventionnaires ou du département pousse souvent les candidats à avoir une activité professionnelle rémunérée et à réaliser en même temps leur doctorat, situation souvent difficile qui les entraîne vers la démotivation et l'abandon.

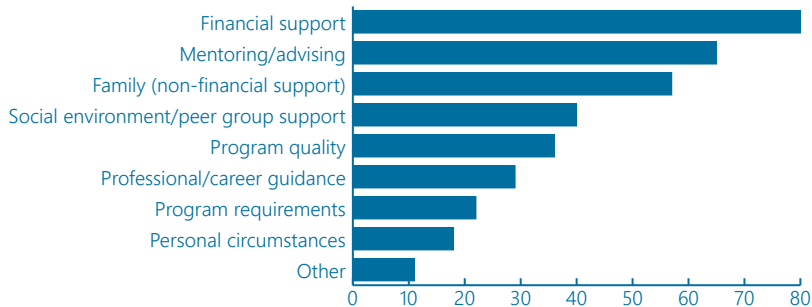


Figure 2 : Les facteurs principaux facilitant aux doctorants la complétion de leur doctorat

De son côté – dans le tableau ci-dessous –, Prégent (2001) récapitule les facteurs internes liés à la relation de l'encadrement sous trois rubriques : facteurs personnels, professionnels et organisationnels.

Facteurs externes à la relation d'encadrement	
Facteurs externes	manque d'argent maladie obligations familiales
Facteurs internes liés à la relation d'encadrement	
Facteurs personnels	Négligence du directeur à l'égard de l'étudiant Conflit de personnalité Barrières dans la communication Visions différentes du travail à accomplir Préparation insuffisante de l'étudiant
Facteurs professionnels	Directeur n'ayant pas toute la compétence correspondant au sujet de recherche Faible intérêt du directeur pour le sujet de l'étudiant Domaines d'études (sciences ou humanités)
Facteurs organisationnels	Directeur surchargé Directeur qui manque d'organisation Rencontres trop sporadiques Isolement et solitude Durée excessive des études Support facultaire ou départemental insuffisant

Tableau 2 : Facteurs d'abandon des études supérieures (Prégent, 2001 : 18)

Comme le montre le tableau, une bonne relation entre directeur-étudiant menant à la complétion du doctorat repose en grande partie sur les compétences du directeur en matière d'encadrement.

En outre, et afin de compléter le tableau ci-dessus, les dimensions les plus importantes de l'aspect professionnel consistent à clarifier les besoins et les attentes, d'établir les modalités de fonctionnement, d'identifier les différentes étapes du parcours, d'encourager l'étudiant à joindre la communauté d'apprenants et de recherche, d'établir un plan d'action et garder une trace, et de fournir une rétroaction rapide à l'écrit et à l'oral.

Les dimensions sociopersonnelles reposent sur : mieux connaître l'étudiant, cerner la capacité à donner et recevoir de la rétroaction, avoir une confiance mutuelle et un respect réciproque.

Comme la figure ci-dessous le montre si bien, pour Goeff Gurr¹, dans l'encadrement, il s'agit d'une question d'adaptation entre le style du directeur et les besoins de l'étudiant, d'une question de dosage et de bon sens entre le contrôle et le laisser-faire, d'un « alignment tool kit between the superior and the student (2001).

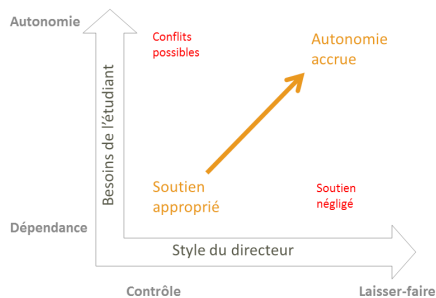


Figure 3 : L'encadrement, un alignement entre besoins de l'étudiant et style du directeur

¹ Université de Sydney, Australie.

Si un « kit d'alignement » des affinités interpersonnelles existe entre dirigeant et dirigé, je ne crois pas qu'il y ait un « kit de compétences » de l'accompagnement qui puisse être utilisé. Ces facteurs poussent les institutions universitaires nord-américaines à mieux définir un certain cadre de bonnes pratiques basées sur des formations aux nouveaux professeurs et sur les expériences de professeurs chevronnés. L'UdeM en fait partie sans toutefois parvenir à préparer un manuel pour un bon encadreur !

4. Accompagnement des nouveaux professeurs et directeurs de recherche offert par l'UdeM : quelques bonnes pratiques !

Alors que des initiatives comme la modification de programmes et l'engagement des professeurs mobilisent beaucoup d'effort au sein des unités,

l'encadrement se fragmente le plus souvent en une série de décisions et de tâches ponctuelles (préparer une journée d'accueil, produire un guide de l'étudiant ou un protocole de rédaction des travaux, signer des bulletins et des formulaires, recevoir un étudiant, corriger un chapitre, etc.) qui fait perdre de vue le caractère global de la fonction d'encadrement et par voie de conséquence, la nécessité de coordonner les efforts et d'effectuer un suivi auprès des individus et des groupes

(Prégent, 2001 : 5)

Nous lisons dans le guide des professeurs les raisons pour lesquelles la FÉSP se questionne sur les pratiques des professeurs de l'UdeM en matière d'encadrement des étudiants aux études supérieures : Les statistiques compilées au cours de la dernière décennie pour les institutions du U15 montrent que l'Université de Montréal éprouve certaines difficultés

parce que du point de vue des taux de diplomation, d'attrition et de la durée des études, l'Université de Montréal accuse un retard d'environ 15 % par rapport à la moyenne observée pour les institutions membres du U15, parce que cet écart peut être attribuable à de nombreux facteurs, mais il est certain que nos pratiques concernant l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs en font partie, parce qu'enfin, même si les principes de base demeurent assez constants, le « monde » change et qu'il faut s'adapter, dans la mesure de nos moyens et dans le respect de notre mission institutionnelle aux nouvelles réalités (ex. mode de production et de diffusion des savoirs, exigences institutionnelles, professionnelles, sociétales...).

(L'encadrement aux études supérieures, guide du professeur, Université de Montréal, 2015 : 4)

Dans le même ordre d'idées, se trouve ci-dessous un témoignage d'un professeur de fin de carrière en réflexion sur son début de carrière :

La supervision des étudiants gradués, je n'avais jamais fait avant. Le 1^{er} étudiant que j'ai pris, je n'avais aucune idée qui c'était. Ça n'a pas marché. L'étudiant a lâché après 1 an. Cela a été quand même une expérience pour moi qui était un retour à la réalité ; ce n'est pas si facile que ça. Il faut y penser un peu et faire attention qui on prend, puis comment on définit un projet, puis il y a des étudiants qui sont capables de travailler de façon autonome, de manière efficace pendant 1 mois ou 2, puis ils vont t'arriver ensuite avec des projets qui marchent, d'autres au début en particulier si tu les laisses aller, il y en a qui ne font rien, il y en a qui partent sur des tangentes vraiment improductives, et ça quand intervenir ? Quand aller chercher de manière plus proactive si on veut, commencer à aller voir l'étudiant : bon qu'est-ce qui se passe, ça varie d'un étudiant à l'autre.

(Témoignage d'un professeur, Réflexions sur la pratique d'encadrement au doctorat, propos recueillis par Francisco Loliola et Anne Walder, Université de Montréal, mars 2015)

La FÉSP s'investit dans diverses activités de formation comme la production de documents d'information et de réflexion sur les questions relatives à l'encadrement

(4,1), la mise sur pied d'ateliers pédagogiques (4,2) et la diffusion de pratiques gagnantes dans le domaine de l'encadrement (4.3.).

4.1. L'encadrement aux études supérieures : guide du professeur

Tout comme la FÉSP de l'UdeM offre aux étudiants un guide du candidat aux cycles supérieurs, elle offre aux professeurs un guide dans lequel elle explique l'importance d'un document de référence adressé à l'intention des chercheurs, réfléchit sur le fondement de l'encadrement et guide les nouveaux professeurs sur quoi faire en cas de problèmes graves.

Un doctorat est un prérequis pour postuler à des postes de recherche. Parce que l'encadrement est

l'un des volets majeurs de la carrière professorale, avec la recherche et la diffusion de résultats scientifiques, parce que c'est l'une des tâches qui peut apporter le plus de satisfaction et de motivation dans une carrière professorale, parce que c'est l'une des tâches qui peut être un puissant adjuvant à la quantité et la qualité de la recherche et de sa diffusion, enfin, parce que cette tâche comporte un volet unique : elle engage à fond tant votre savoir académique que toutes les autres dimensions de votre personne.

(L'encadrement aux études supérieures, guide du professeur, Université de Montréal, 2015 : 4)

4.2. Formation aux nouveaux professeurs de l'UdeM : Comment maintenir une bonne relation avec ses étudiants ?

Un seul atelier sur l'encadrement adressé aux nouveaux professeurs de l'UdeM est offert conjointement par la FÉSP et les SSE aux mois de janvier et d'août. Le plan de l'atelier se trouve dans le schéma ci-dessous¹.

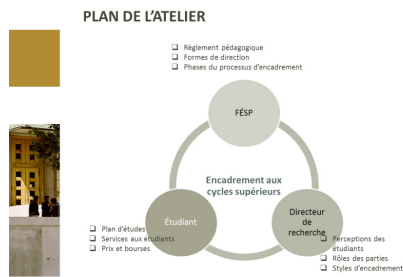


Figure 5 : Plan de l'atelier offert aux nouveaux professeurs

¹ Quelques questions posées lors de cet atelier : Quels sont les outils essentiels pour réussir ? Comment responsabiliser l'étudiant ? Comment favoriser son intégration dans le milieu ? Comment avoir accès à des modèles ? Comment donner une rétroaction constructive ? Quelles sources mettre au service de l'étudiant ?

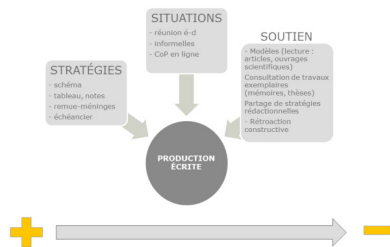


Figure 6 : Reinhardt Wolf (2010) Un encadrement centré sur l'écriture

En outre, l'atelier met les nouveaux professeurs dans des cas problématiques et des mises en situation. À titre indicatif :

1. Vous acceptez de diriger un nouvel étudiant au doctorat. Pour traiter son sujet, il s'appuiera en partie sur les résultats de l'un de vos projets de recherche et sur une base de données originale que vous avez constituée. Vous découvrez que l'étudiant a publié un article à partir de ces données.
2. Vous dirigez une étudiante à la maîtrise recherche depuis plus d'un an. Son cheminement académique se déroule bien et le projet avance rondement. Cependant, au fur et à mesure de cette avance, vous êtes de moins en moins à l'aise avec les positions théoriques de cette étudiante et avec l'orientation que prend son mémoire. Quelles sont les solutions envisagées pour le futur ?
3. Vous dirigez un étudiant au doctorat depuis 4 ans. Depuis son examen de synthèse, vous observez une décélération et un plafonnement de sa performance.
 Quel (s) problème (s) potentiel (s) voyez-vous ?
 Comment gérez-vous cette situation ?
 Quelles sont les solutions envisagées pour le futur ?

Afin de gagner en temps et en qualité, plusieurs autres thèmes sont susceptibles d'intéresser les nouveaux professeurs avant même de débiter la carrière professorale à titre indicatif le plan d'étude, des cliniques sur la gestion des cas difficiles, etc.

4.3. Quelques bonnes pratiques

Adopter et diffuser de bonnes pratiques entre les unités et les universités consœurs pourrait être un pas géant dans l'avancement d'un encadrement de qualité.

4.3.1. Le dégrèvement

Selon la convention collective, la première année d'enseignement d'un nouveau professeur, les charges de cours sont réduites à une demi-charge afin que le nouveau professeur se consacre à la recherche et à l'encadrement, la deuxième année, trois cours seront offerts par les nouveaux professeurs et la 3^e année, une charge complète de cours est assurée.

4.3.2. Un mentor (professeur sénior accompagnateur) et une communauté de pratiques

Désigné par le directeur ou le doyen du département pour accompagner un nouveau professeur, le sénior sera le surmoi du nouveau professeur, son conseiller. Son rôle est de le guider dans plusieurs volets : diriger un étudiant aux cycles supérieurs, trouver des

comportements stratégiques (choix de l'étudiant, ne pas accepter toutes les directions, commencer en codirection au début, ne pas être sur plusieurs comités, etc.).

C'est une bonne pratique bien que quelques-uns ne souhaitent pas y passer puisqu'ils se demandent comment et à quel point cette pratique précieuse est-elle suivie !

Ainsi l'alternative sera une communauté de pratiques où des professeurs seniors acceptent de jouer le rôle de conseillers pour de jeunes professeurs dans leurs fonctions d'encadrement.

4.3.3. Développer un climat favorable au sein du département

Un bon climat de collaboration entre collègues au sein du département est une condition *sine qua non* à un bon encadrement

si le département est à couteau tiré, s'il y a des conflits, une rivalité et une concurrence effrénée, je ne dirais pas à mes collègues ce que je fais avec mes étudiants. Je ne parlerai à personne des difficultés, des impasses ou des problèmes que j'ai. Je n'en parlerai pas parce que je vais avoir peur d'être jugé comme incompetent.

(Réflexions sur la pratique d'encadrement au doctorat, propos recueillis par Francisco Loiola et Anne Walder, Université de Montréal, 2013 : 13 ; document de travail exclusivement destiné aux professeurs de l'UdeM et de ses écoles affiliées)

En revanche, dans le cas contraire où l'institution crée un bon climat et où les collègues peuvent parler librement de l'encadrement, il est fondamental de soutenir la réflexivité réciproque entre professeurs :

si on se sent à l'aise de prendre un café avec un collègue et de lui dire : j'ai besoin de ton avis là-dessus parce que je ne sais pas comment réagir [...] je pense que si les collègues se concertent de ce qui va bien et de ce qui va mal et s'ils acceptent d'encadrer un peu collectivement, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas un directeur ou une directrice, mais qu'il y ait comme une espèce de responsabilité collective pour l'ensemble des doctorants dans un département.

(Réflexions sur la pratique d'encadrement au doctorat, propos recueillis par Francisco Loiola et Anne Walder, Université de Montréal, 2013 : 13)

4.4. Liberté académique

En revanche, plusieurs professeurs ne veulent pas de contraintes supplémentaires à leur environnement universitaire. Ils considèrent que la bureautique (plan d'études) prend beaucoup de place au détriment de l'encadrement. Ils ne veulent pas trop codifier et rigidifier :

Je n'ai pas envie de commencer à avoir quelqu'un qui me dit comment je dois superviser. Déjà qu'ils nous embêtent avec toutes sortes de formulaires, de plan d'étude, de plan de travail, puis de planification qu'il faut signer. La paperasse toujours de plus en plus, alors moins il y en a, mieux c'est ! La supervision, cela se passe entre moi et puis l'étudiant.

(Témoignage d'un professeur, Réflexions sur la pratique d'encadrement au doctorat, propos recueillis par Francisco Loiola et Anne Walder, Université de Montréal, mars 2015)

4.5. Évaluation de l'encadrement *expos facto* et une enquête à venir

Mettre en place un système d'évaluation formative de l'encadrement réalisé par les professeurs à toutes les étapes de l'encadrement est un critère de qualité qui pourrait corriger certaines situations :

j'ai connu les deux cas de figure qui m'ont toujours agacé. Au fond un directeur qui ne fait pas son travail et qui donne à l'étudiant toute la corde pour qu'il se pendre, ou bien

quelqu'un qui est tellement pointu dans ses intérêts qu'au fond il ne regarde à peu près personne sinon son *alter ego*, quelqu'un qui va faire exactement ce qu'il fait.

(Réflexions sur la pratique d'encadrement au doctorat, propos recueillis par Francisco Loiola et Anne Walder, Université de Montréal, 2013 : 17)

Un sondage¹ est actuellement en cours à l'UdeM auprès de nouveaux professeurs et ceux de carrière afin de mieux cerner le terrain et d'offrir les meilleures possibilités d'encadrement.

5. Conclusion

Organiser des prix d'excellence et de reconnaissance au meilleur encadrement, proposer aux professeurs des activités destinées à améliorer leurs habiletés d'encadrement et veiller à améliorer, sur un plan institutionnel, l'ensemble de l'organisation de l'encadrement sont des recommandations à venir dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'encadrement.

Au-delà de tout, avoir une référence, quelqu'un à appeler au bout de fil quand les nouveaux professeurs en ont besoin dans leur encadrement serait un bon investissement et un signe d'appui de l'institution dans les tâches d'encadrement au cycle supérieur.

Annexes

Ce questionnaire s'adresse aux professeur(e)s de l'Université de Montréal. Il porte un regard sur le rôle du/de la professeur(e) dans l'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs et l'appui institutionnel offert pour jouer ce rôle. Votre collaboration est essentielle. Nous tenons à vous assurer de l'entière confidentialité de vos réponses. Merci de donner librement votre opinion.

Le rôle du professeur et l'appui institutionnel pour jouer ce rôle

Jusqu'à quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes qui définissent votre tâche d'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Encadrer des étudiants aux cycles supérieurs, c'est accomplir ma tâche préférée des trois autres qui incombent à un(e) professeur(e) universitaire ¹ .	1	2	3	4
Encadrer des étudiants, c'est accomplir une activité importante, essentielle à la tâche professorale, mais peu valorisée lorsque vient le temps des promotions dans la carrière.	1	2	3	4
Encadrer des étudiants, c'est accomplir une des trois tâches d'un(e) professeur(e) universitaire : celle-ci vient en compétition avec mes activités de recherche.	1	2	3	4
Encadrer des étudiants est tout un défi ! Pendant mes études doctorales et postdoctorales, on m'a préparé(e) à faire de la recherche, mais pas à faire de l'encadrement.	1	2	3	4

¹ Confère annexe.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Encadrer des étudiants est, pour moi, une occasion privilégiée d'articuler mon enseignement avec mes activités de recherche.	1	2	3	4
Encadrer des étudiants est, pour moi, une occasion privilégiée de préparer la relève dans ma discipline / mon champ d'études.	1	2	3	4
Encadrer des étudiants relève, pour moi, d'un défi de plus en plus croissant : soutenir financièrement mes étudiants.	1	2	3	4
Encadrer des étudiants constitue, pour moi, tout un défi : celui de favoriser la persévérance en matière de rédaction de thèse.	1	2	3	4

Jusqu'à quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes concernant l'appui de l'institution, à exercer vos fonctions d'encadrement ?

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Je me sens appuyé(e) par mon institution (unité, FÉSP, divers services de l'UdeM, etc.) dans ma tâche d'encadrement aux cycles supérieurs.	1	2	3	4
L'appui offert par l'institution pour me soutenir dans l'exercice de mes fonctions d'encadrement est positif.	1	2	3	4
En tant que nouveau (elle) professeur (e), l'institution a offert une réduction de ma charge d'enseignement afin que je me consacre davantage à l'encadrement et à la recherche.	1	2	3	4
Je reçois de mon unité un soutien dans l'exercice de mes fonctions d'encadrement.	1	2	3	4
En tant que nouveau (elle) professeur (e), l'unité à laquelle j'appartiens assure un mentor qui m'accompagne dans mes fonctions d'encadrement.	1	2	3	4
La présence de mesures de soutien à la réussite scolaire des étudiants (CÉSAR) facilite ma tâche d'encadrement.	1	2	3	4
Les activités de formation, d'accompagnement et de soutien offertes par le Service de soutien à l'enseignement (SSE) m'aident dans ma tâche d'encadrement.	1	2	3	4
Je me sens soutenu(e) par les services offerts par la Faculté des études supérieures et postdoctorales (FÉSP).	1	2	3	4

Estimez-vous essentielle qu'une offre de formation à l'intention des nouveaux professeurs souhaitant encadrer des étudiants aux cycles supérieurs soit proposée et que celle-ci soit sans cesse mise à jour pour tenir compte de l'évolution des besoins, des façons de faire et des technologies ?

- ☐ Oui
☐ Non

☐ Je ne sais pas

Quels sont les thèmes, qui seraient susceptibles de vous intéresser dans le cadre de votre encadrement des étudiants aux cycles supérieurs ?

.....

.....

.....

Sous quels formats souhaitez-vous avoir accès à ces formations ?

☐ ateliers

☐ conférences-midi

☐ capsules et modules d'autoformation

☐ communautés de pratiques

☐ témoignage (s) de bonnes pratiques

☐ autre (s) :

Auriez-vous des suggestions que l'UdeM pourrait vous offrir pour vous aider dans votre tâche d'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs

.....

.....

.....

Références bibliographiques

Université de Montréal, *L'encadrement aux études supérieures*, guide du professeur, septembre 2015.

Université de Montréal, *L'encadrement des étudiants aux cycles supérieurs*, Faculté des études supérieures, brochure des professeurs, Université de Montréal, 2001.

Prégent, R., *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse, conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*, Presses internationales Polytechnique, Montréal, 2001, p. 6.

Réflexions sur la pratique d'encadrement au doctorat, propos recueillis par Loiola, F. et Walder, A., Université de Montréal, mars 2015.

Références webographiques

Bureau d'appui pédagogique – Polytechnique Montréal – : http://www.polymtl.ca/bap/nouv_prof/index.php

Services de soutien à l'enseignement, Université de Montréal, programme complet du mois d'août 2015
<http://sse.umontreal.ca/initiation/a15.html>

Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique – HEC – <http://www.hec.ca/daip/activites/activites.html>

Le développement professionnel des enseignants de FLE, un développement spécifique ?

Inge Elferink

Marjon Tammenga-Helmantel

Jan Berenst

Pays-Bas¹

1. Introduction

Aux Pays-Bas, motiver les élèves est devenu un défi de taille pour les enseignants dans l'enseignement secondaire (OECD, 2016). Cela vaut encore plus pour les enseignants de FLE au collège, car le français figure parmi les matières les moins populaires, notamment pour les garçons (Eustatia, 2016). Une solution pourrait être trouvée dans la différenciation (OECD, 2016 ; Hadfield & Dörnyei, 2013), mais comment prendre en compte les besoins individuels de chaque apprenant dans une classe de trente élèves quand on n'a jamais appris à le faire ?

Bien qu'il existe de nombreuses idées générales sur la façon dont les enseignants pourront mieux différencier et que beaucoup de professeurs connaissent ces idées, les enseignants d'une matière spécifique n'arrivent guère à différencier parce que l'applicabilité pratique dans les cours quotidiens des professeurs est trop limitée (Janssen *et coll.*, 2014).

Quant à la formation continue, on peut se demander comment il faut créer des interventions effectives pour stimuler le développement professionnel des enseignants de FLE expérimentés d'une façon durable lorsqu'on ignore comment se déroulent exactement leurs processus de professionnalisation et qu'on n'a aucune notion de l'importance des aspects liés à la matière enseignée, le français en l'occurrence.

¹ Université des sciences appliquées.

Dans cet article, nous étudierons le développement professionnel de deux enseignants de FLE dans le cadre d'un projet de collaboration d'une durée de deux ans ayant pour but de stimuler la motivation des collégiens par une pédagogie différenciée, des stratégies motivationnelles et un enseignement axé sur les tâches.

2. Cadre théorique

Dans le contexte des Pays-Bas, van Veen *et coll.* (2010) ont démontré qu'on accorde peu d'attention à la professionnalisation des enseignants expérimentés dans le domaine de la didactique de leur matière. Les auteurs indiquent aussi que les interventions de professionnalisation semblent plus efficaces lorsqu'elles portent directement sur les pratiques de classe des enseignants et plus spécifiquement sur la matière, sur sa didactique et sur la façon dont les élèves l'apprennent. Il faudra donc mettre l'accent sur les cours donnés par un enseignant et sur le développement du curriculum, de préférence en collaborant avec des collègues. La collaboration étant un principe didactique effectif pour stimuler le développement professionnel des enseignants.

Comparé à des études sur par exemple les enseignants de sciences, l'attention sur les enseignants de LVE est plus rare. Les études qui existent se concentrent surtout sur le développement cognitif des enseignants de LVE (Borg, 2006 ; Kubanyiova, 2012).

Comme l'ont montré Opfer et Pedder (2011), les recherches sur le développement professionnel des enseignants ont été dominées par une logique procès-produit. Or, cette logique ne peut que fournir des explications limitées. Dans leur revue de littérature, les auteurs montrent les manières dont les éléments de trois sous-systèmes – l'enseignant, l'école et l'activité d'apprentissage – interagissent et combinent de différentes façons et avec des intensités variées pour influencer l'apprentissage des enseignants. Pour comprendre la manière dont les enseignants apprennent et se développent professionnellement, les chercheurs devraient davantage adopter des méthodes qui mettent l'accent sur les influences réciproques de tous les trois sous-systèmes.

Les processus de développement ne se déroulent pas d'une façon linéaire, c'est-à-dire qu'on ne peut pas conclure simplement qu'un effet à une cause directe. La même cause peut produire, dans des circonstances spécifiques, des effets différents. Ces processus de développement sont également dynamiques, on peut les considérer comme de vrais processus et non pas comme un état. Ils se déroulent aussi d'une manière idiosyncrasique, c'est-à-dire différente pour chaque individu, dans lequel les facteurs affectifs et contextuels jouent également un rôle important (Van Driel, Meirink, Van Veen & Zwart, 2012 ; Opfer & Pedder, 2011).

Compte tenu du caractère complexe et dynamique de la matière des enseignants de LVE – une langue –, il est possible que les processus de développement professionnel se déroulent autrement auprès des professeurs concernés (Borg, 2006 ; Feryok, 2010 ; Kubanyiova, 2012).

Un modèle qui sait unir les relations entre les cognitions des enseignants, leur comportement en salle de classe et l'apprentissage des élèves, est le modèle de croissance et de développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (2002). Ce modèle est encore basé sur l'idée que l'apprentissage professionnel est idiosyncrasique et d'une nature non linéaire : des personnes apprennent dans une grande variété de manières

et dans une variété des contextes. La complexité de croissance professionnelle est reconnue en identifiant des structures de changement multiples et en distinguant de multiples résultats d'apprentissage des enseignants.

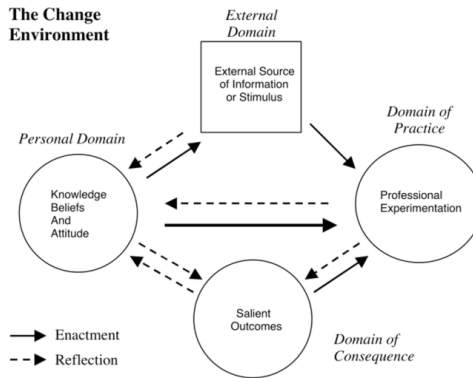


Figure 1 : *Interconnected Model of Teacher Professional Growth (IMTPG)*, Clarke & Hollingsworth (2002)

Le modèle identifie quatre domaines où peut s'opérer un changement : le domaine personnel qui comprend les connaissances, les convictions et les attitudes des enseignants, le domaine de la pratique ou de l'expérimentation professionnelle, le domaine des conséquences comme l'apprentissage ou la motivation des apprenants et le domaine externe renvoyant à des sources d'information ou support. Dans le contexte du développement professionnel, le domaine externe peut comprendre l'influence des formateurs, des accompagnateurs, des notions théoriques étudiées, des collègues, etc. Le modèle permet d'expliquer comment une intervention dans un domaine peut déclencher un changement dans un autre. Le modèle suggère qu'un changement dans un domaine peut être traduit dans un autre domaine par la « constatation » et la « réflexion ».

Dans le contexte des Pays-Bas où les CAP gagnent en popularité, Coenders & Terlouw (2015) ont jugé nécessaire d'élargir le modèle de Clarke en Hollingsworth (2002) pour décrire les processus qui jouent un rôle dans la croissance des connaissances et des aptitudes professionnelles d'un enseignant dans des situations où il (re) développe des matériaux didactiques en collaboration avec d'autres enseignants. L'apprentissage des enseignants qui développent des matériaux didactiques semble se dérouler en deux phases distinctes : la phase du développement et la phase de l'utilisation en classe.

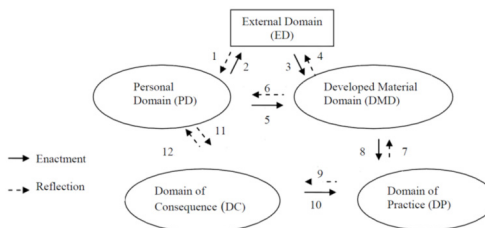


Figure 2 : *Extended Interconnected Model of Teacher Professional Growth (EIMPG)*, Coenders & Terlouw (2015)

Cette extension était nécessaire pour pouvoir accorder un rôle prépondérant à la matière qu'on retrouve concrètement dans l'analyse et dans la création des matériaux didactiques développés. De plus, la matière qu'enseigne un professeur semble fortement liée à son identité professionnelle et personnelle.

La phase du développement consiste en trois domaines : le domaine personnel (DP), le domaine externe (DE) et le domaine des matériaux développés (DMD). Pour mieux comprendre les processus dynamiques et les variables qui influencent le développement des enseignants de FLE dans la phase du développement d'une communauté d'apprentissage professionnel, nous nous limiterons dans cette communication aux trois premiers domaines du modèle de Coenders & Terlouw (2015).

La question de recherche principale est de savoir comment se déroule le développement professionnel des enseignants de FLE expérimentés au niveau individuel lorsqu'ils élaborent une approche didactique pratique et réalisable dans leur contexte, basée sur une pédagogie différenciée en LVE, sur les stratégies motivationnelles et sur un enseignement axé sur les tâches. À cette fin, nous examinerons d'abord de plus près le domaine personnel, le domaine externe et le domaine des matériaux développés de deux enseignants de FLE afin de montrer le caractère complexe et dynamique de leur développement professionnel en mettant l'accent sur les spécificités de la matière, le français.

3. Méthodologie

Pour étudier la complexité du développement professionnel des enseignants individuels, nous avons opté pour une étude de cas multiples. Sept enseignants de FLE, issus de sept collèges différents situés dans le nord des Pays-Bas, participent à ce projet. Caractéristiques : deux hommes et cinq femmes, dont deux enseignent dans un lycée et cinq dans un collège ; tous ayant une expérience de plus de cinq ans dans l'enseignement.

Accompagnés de deux didacticiens/formateurs, ces mêmes enseignants ont collaboré dans une CAP à l'université avec six autres enseignants d'allemand. Pendant l'année scolaire 2015-2016 ont eu lieu onze réunions de trois heures. L'investissement de temps des participants était autour de cent heures.

L'objectif des enseignants participants consistait à stimuler la motivation des apprenants en deuxième année de FLE par le biais d'une approche différenciée basée sur les principes de l'enseignement axé sur les tâches (« la tâche entière d'abord »). La première année de la CAP a été utilisée pour développer les matériaux qui seront mis en pratique l'année suivante.

Pour la collecte des données, nous avons organisé trois interviews semi-structurées, effectuées dans l'établissement scolaire de chaque enseignant après observation d'un cours, enregistré les onze discussions de groupe lors des réunions de la CAP et rassemblé tous les matériaux développés par les enseignants le long de l'année.

4. Résultats et interprétation

Pour cette communication, nous avons décidé de présenter deux cas en détail : une enseignante de trente-quatre ans, ayant onze années d'expérience, travaillant dans un grand établissement scolaire confessionnel en province et un enseignant de trente-

quatre ans, ayant sept années d'expérience et travaillant dans un grand établissement scolaire public en province.

Pour l'analyse, nous avons étudié en détail les trois domaines de la phase du développement du modèle de Coenders & Terlouw (2015). Nous présentons ici les données préliminaires de deux enseignants dans le domaine personnel, le domaine externe et le domaine des matériaux développés pour offrir ensuite une première analyse de différents domaines et du développement professionnel de ces deux enseignants.

4.1. Enseignante 1

Domaine personnel

Ce qui est clair pour cette enseignante, c'est qu'il faut apprendre une langue en la pratiquant, de préférence en immersion. Sur la base d'une expérience personnelle, elle garde de très bons souvenirs d'un séjour effectué à Liège.

Bien qu'elle travaille la plupart du temps avec un manuel – le plus utilisé aux Pays-Bas –, elle formule prudemment une vision critique sur ce que les concepteurs du manuel en question proposent. Selon elle, il y a peu de défi pour les élèves à créer quelque chose eux-mêmes. Par contre, le manuel fournit aussi une structure et un sentiment de contrôle.

L'objectif le plus important pendant les trois premières années de FLE aux Pays-Bas de son point de vue est de créer une base solide et de donner une certaine confiance linguistique aux élèves. Pour l'enseignante en question, cette base consiste notamment en la grammaire et le vocabulaire. L'emploi de la langue arrive après.

L'enseignante se sert très peu du français en tant que langue véhiculaire dans ses cours : elle a peur de ne pas être comprise par les élèves et elle n'est pas sûre d'elle-même en s'exprimant en français.

Pour résumer, il est important de rester en contrôle en travaillant avec un manuel et en mettant l'accent sur la grammaire et le vocabulaire.

Domaine externe

En participant à la CAP, elle a découvert qu'elle a « moins peur » de la différenciation dans les cours de français, qu'enseigner selon une pédagogie différenciée basée sur les tâches peut devenir « gérable » et « même faisable ».

Ce qu'elle apprécie énormément, c'est la discussion et les moments de partage avec ses collègues enseignants de FLE et le fait de réfléchir ensemble à une approche, aux suggestions, au soutien et au support, surtout quand elle craint de grands bouleversements.

Ces moments de partage rendent la littérature, l'approche et ses matériaux plus clairs pour elle et elle est contente d'être vue et reconnue.

La littérature fournie par les formateurs a donné beaucoup de structures, notamment les modèles applicables à sa pratique d'enseignement dont elle s'est servie pour préparer ses cours selon la nouvelle approche.

Elle accorde beaucoup de valeur au feedback des didacticiens.

À son école, elle ressent peu de soutien et de partage dans le département de français. Par contre, elle s'entend bien avec la direction qui a soutenu sa participation à la CAP et a honoré sa demande pour quelques iPad dans sa classe pour différencier la compréhension orale.

Les différentes sources du domaine externe ont donné à cette enseignante une confiance croissante en ses propres capacités.

Domaine des matériaux développés

L'enseignante a commencé à chercher un modèle pour tous ses cours, son scénario idéal. Elle en avait besoin pour garder le sentiment de contrôle et aimait avoir une structure claire pour tous ses cours avant d'entamer le développement de la nouvelle approche.

Elle a vite adopté l'enseignement axé sur les tâches, mais elle a décidé d'introduire la tâche complexe après quelques cours au lieu de la commencer au début d'une nouvelle série de cours parce qu'il fallait d'abord préparer les élèves et qu'il fallait qu'ils s'y habituent. Les tâches et les exercices sont basés sur les thèmes du manuel, l'accent se trouve toujours sur la grammaire et le vocabulaire. Elle indique que c'est sa conviction et que cela lui fournit un sentiment de contrôle. Pendant les dernières réunions de la CAP, les tâches sont devenues plus complexes et avaient moins le caractère d'un exercice. Elle se dit « inspirée par l'exemple de l'enseignant 2 ».

Les plans de cours sont très détaillés, par groupe d'instruction. Elle a opté pour trois groupes pour pouvoir différencier par niveaux. Il reste difficile de bien formuler les objectifs de ses cours. Une autre difficulté, c'est la créativité et la capacité de créer du matériel.

L'évaluation est toujours en développement, elle veut inclure les tâches, mais tient aussi à garder les tests plus traditionnels mettant l'accent sur la grammaire et le vocabulaire et moins sur les aptitudes. Au fil de l'année, elle a osé introduire des tâches plus ouvertes et veut « même » inclure l'évaluation des tâches au programme. Avec ses collègues participants, elle a fabriqué des catégories de grilles basées sur le CECR.

Ses matériaux reflètent une confiance croissante, elle a osé se détendre et a abandonné un peu le contrôle dans les matériaux développés.

4.2. Enseignant 2

Domaine personnel

Pour cet enseignant, il est très important de créer des élèves capables de se servir du français en s'amusant. Pendant chaque cours, il désire emmener ses élèves en France.

Il accorde une grande importance à l'expression de l'oral, à l'apprentissage du vocabulaire et à la culture.

Étant lui-même très créatif, il veut inviter ses élèves à la créativité en préparant quelques tâches ludiques. Cet enseignant cherche à collaborer avec d'autres matières plus créatives dans des projets.

Il ressent un grand besoin de se libérer plus du manuel et de sentir plus libre, mais il faut aussi que cela soit réalisable du côté pratique. Toutes ses idées prennent du temps et il n'en a pas beaucoup.

Sa propre motivation est fortement influencée par l'enthousiasme de ses collègues et la relation qu'il entretient avec la direction, notamment au sujet de son autonomie et de la reconnaissance.

Comme il est très créatif et qu'il a énormément d'idées, il avoue avoir besoin de « guidance » surtout.

Domaine externe

Pour l'enseignant, la participation à la CAP est une quête pour trouver une approche qui lui correspond.

Pour lui aussi, la discussion et l'échange avec des collègues motivés qui veulent vraiment rendre la matière – le français – plus intéressante, sont très importants. Il ajoute qu'il adore développer le matériel concret pour les élèves.

La littérature étudiée est une base, mais pour lui, une base secondaire. Il trouve plus important de trouver son propre chemin.

Il apprécie la guidance des didacticiens en combinaison avec suffisamment de liberté et d'autonomie.

Avoir le temps de s'occuper de sa matière d'une façon créative et de développer du matériel est un grand avantage.

L'année prochaine par contre, son école va implémenter une nouvelle édition du manuel. Par conséquent, l'enseignant ressent une certaine réticence, « il faut que cela reste faisable ».

La direction le soutient de façon enthousiaste. Une collègue d'anglais sert de compagne critique en discutant de l'approche. Dans son département de français, il y a peu d'intérêt.

Comme cet enseignant a trouvé sa propre approche et façon de travailler, il éprouve encore plus de plaisir à enseigner le français.

Domaine des matériaux développés

L'enseignant a opté pour un enseignement axé sur les tâches en combinaison avec le manuel et ses propres idées créatives. Dans les tâches qu'il a développées, il invite ses élèves à être créatifs. Il cherche aussi la collaboration avec d'autres matières expressives.

Il a mis beaucoup de temps à la décoration du matériel pour les élèves et pour les collègues. Cela lui a fait grand plaisir, il n'a pas vu passer le temps parce qu'il est arrivé dans un *flow*.

Au début de l'année, l'approche développée était plus contrôlée. Maintenant, à la fin de l'année, il a accordé beaucoup plus d'autonomie à l'élève au niveau individuel.

Le manuel est toujours aperçu comme principal fournisseur de structure et le fait que son école va travailler avec la nouvelle édition du manuel l'année prochaine fait qu'il trouve important de bien connaître le manuel, d'en respecter la structure aussi.

Quant à l'évaluation, l'enseignant a créé ses propres catégories de grilles en se basant sur le CECR, mais lui aussi tient à garder les tests plus traditionnels basés sur la grammaire et le vocabulaire.

Il voudrait bien travailler avec trois groupes d'instruction, mais ressent des difficultés dans la classification des élèves, car leur niveau peut différer selon l'aptitude traitée.

Pour terminer, le défi de cet enseignant est surtout de marier le temps dont il dispose et ses idées.

4.3. Analyse globale Domaine personnel

Les deux enseignants accordent une grande importance à l'approche communicative et à la transmission de leur amour pour la langue et la culture française. Pourtant, en comparant leurs idées avec leur pratique de classe, ils ressentent un décalage, car ils n'arrivent pas toujours à traduire leurs idées dans leurs cours.

Dans les deux cas, le manuel domine le cours, même si les enseignants osent lancer quelques critiques. Dans la plupart des cours, il y a beaucoup d'attention pour la grammaire et le vocabulaire qui offrent tous deux une structure au cours et un sentiment de contrôle aux enseignants.

L'évaluation influence le contenu de cours. Dans les départements de français de deux enseignants, l'évaluation pourrait être décrite comme plus traditionnelle mettant l'accent sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire et moins sur les aptitudes et sur la communication.

Les deux enseignants ont une attitude positive vis-à-vis de la pédagogie différenciée et l'enseignement axé sur les tâches, mais ils sont soucieux de l'opérationnalisation.

L'applicabilité pratique de l'approche développée et la faisabilité dépendent de l'emploi du manuel de ces enseignants et en suite de sa didactique, même si les enseignants sont prêts à participer au projet innovant.

Pour l'enseignante, la structure et le contrôle semblent les notions les plus importantes, pour l'enseignant la liberté créative.

4.4. Analyse globale Domaine externe

Il s'avère important de pouvoir traduire la littérature et les connaissances acquises dans la pratique de classe des enseignants individuels en tenant compte de leur contexte spécifique et de leurs propres préférences.

L'échange avec les collègues, leur soutien et celui des didacticiens se montrent d'une grande valeur ainsi que le *feedback* sur les matériaux développés. Le soutien de la direction influence fortement la motivation de l'enseignant ce qui se reflète dans sa motivation pour participer dans un projet innovateur.

Pour l'enseignante, la confiance et le soutien étaient le plus important, pour l'enseignant, la guidance sur le contenu en respectant son autonomie et sa liberté.

4.5. Analyse globale Domaine des matériaux développés

Les deux enseignants ont opté pour une approche axée sur les tâches avec trois niveaux d'instruction. Quoique nous ayons décrit leur développement individuel, les

discussions de groupe se sont montrées d'une grande importance. L'enseignant 2 a fait partie du domaine externe de l'enseignant 1 et les deux se sont influencés. Il y a une grande variété dans l'élaboration des détails des plans, dans la créativité des tâches et l'attractivité des matériaux pour les élèves.

Au début de l'année, les tâches ressemblaient plutôt à des exercices productifs plus petits, maintenant nous pouvons dire que les tâches deviennent plus grandes et complexes ce qui est important quand il faut être la base d'une série de cours, avec ou sans manuel.

Pour l'enseignante, la structure et le contrôle restent très importants, elle les retrouve notamment dans la grammaire et le vocabulaire tout en voulant s'ouvrir également à l'approche innovatrice.

L'enseignant, quant à lui, a créé petit à petit plus d'autonomie pour ses élèves. Il ne veut pas totalement se lancer dans une nouvelle approche vu qu'il y aura une nouvelle édition du manuel. Il a mis beaucoup de temps à préparer les matériaux pour les élèves, mais il n'est pas encore clair ce qu'il va faire exactement pendant ses cours l'année prochaine.

4.6. Le développement professionnel des enseignants de FLE, un développement spécifique ?

Ce que nous avons constaté, c'est que le trajet du développement professionnel se déroule d'une manière dynamique et idiosyncrasique, unique pour chaque enseignant. La question à laquelle nous avons voulu répondre, c'est de savoir ce qui est spécifique pour le français ou pour la didactique du FLE dans le développement professionnel des enseignants.

Comme nous avons expliqué, le statut du français aux Pays-Bas a perdu en popularité ces dernières années ce qui est reflété dans la baisse de la motivation des élèves pour les cours de FLE, notamment dans les trois premières années de français et dans les niveaux les moins élevés. De nombreux enseignants se voient en lutte pour sauvegarder un certain nombre d'heures de cours. Au niveau national, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, après l'anglais, est également en danger. Pour résumer, les enseignants de FLE se sentent souvent sur la défensive et ont peur de l'avenir de leur matière.

Par conséquent, ils veulent que leurs élèves obtiennent de bons résultats, les tests semblent devenus encore plus importants et permettent aux élèves d'obtenir des notes suffisantes, c'est-à-dire, les tests qui mettent l'accent sur la grammaire et le vocabulaire et pour lesquels, les élèves peuvent apprendre par cœur. L'évaluation correspondant au CECR et à une approche actionnelle et communicative devrait mettre davantage l'accent sur les aptitudes, mais les enseignants ont peur d'éventuelles conséquences.

Pendant les interviews, nous avons constaté que les enseignants ont parfois du mal à exprimer leurs idées sur l'acquisition d'une langue étrangère. Nous avons également constaté qu'ils ne sont pas toujours au courant des derniers résultats de recherche dans ce domaine.

Les enseignants de FLE ont ressenti des difficultés à formuler les objectifs pour les cours développés à cause de la complexité de la matière. Ils ont jugé difficile d'être

capable de garder une vue d'ensemble de toutes les aptitudes, de toute la grammaire et de tout le vocabulaire à apprendre et d'y voir le caractère concentrique et la répétition dans les matériaux didactiques. Il leur serait utile de fournir un soutien plus objectif, en dehors des manuels utilisés, pour aider les enseignants à voir ce qu'il est important à faire dans les trois premières années de français.

Nous avons également constaté que la place de la grammaire et du vocabulaire influence fortement la didactique et les cours, même pour les enseignants ouverts à des projets innovants. Ils veulent bien innover, différencier, mais il est important pour eux de ne pas perdre la structure et le contrôle.

Pour finir, l'écart ressenti entre la passion des enseignants, leur amour pour la langue et la culture française et les difficultés de garder cette passion, de traduire cet amour dans les cours, font en sorte que le développement professionnel s'y voie touché d'une manière négative. La collaboration avec des collègues motivés dans un projet innovant permet de retrouver une passion, parfois perdue, et de réaliser une pratique de classe plus proche aux idéaux des enseignants dans laquelle ils osent différencier, mettre l'accent sur les tâches et les aptitudes et petit à petit adapter l'évaluation.

5. Discussion

Pour trouver les participants pour la CAP, nous avons envoyé des invitations à soixante-treize écoles dans les trois provinces du nord des Pays-Bas. Le résultat, c'est que nous travaillons avec les enseignants motivés et prêts à participer dans un tel projet de professionnalisation. Il serait intéressant d'étudier le développement d'autres enseignants, possiblement moins motivés. Nous avons cependant préféré collaborer avec des enseignants et des écoles prêts à investir pendant deux ans pour des raisons pratiques.

Un autre facteur d'influence, c'est le double rôle de la didacticienne-accompagnatrice qui est également chercheuse. Pour la qualité de la recherche, trois jeunes chercheurs ont collaboré après avoir suivi un entraînement sur les définitions employées et sur le cadre théorique. La validité interne a été respectée lors des discussions entre les didacticiens et entre chercheuse et directeurs de thèse. Tous les interviews et les transcriptions des discussions ont été montrés aux enseignants pour qu'ils indiquent qu'ils sont d'accord.

6. Implications

Bien qu'il soit trop tôt pour parler d'implications, nous pourrions conclure, avec une certaine prudence, qu'il est important que les interventions ayant pour but de professionnaliser des enseignants de FLE expérimentés tiennent compte des différences individuelles entre ces enseignants au niveau de la matière et de l'approche didactique et qu'elles permettent de soutenir les enseignants d'une manière individuelle en co-création. Plus concrètement, les cas présentés démontrent que les enseignants ont des difficultés à formuler les objectifs pour leurs cours de FLE et à changer le rôle et la place de la grammaire et du vocabulaire dans les cours même s'ils veulent adopter une approche basée sur la pédagogie différenciée et un enseignement axé sur les tâches.

Il s'avère également important de réduire l'écart ressenti entre les idéaux des enseignants et la vie quotidienne dans leurs salles de cours tout en respectant ce qui

est faisable et réalisable pour l'enseignant individuel. Offrir plus de soutien semble important, plus spécifiquement un survol de la « longitudinalité » au niveau de la programmation des aptitudes de réception et de production et de la grammaire et du vocabulaire.

Pour conclure, la capacité de créer des matériaux innovants devrait avoir une place plus prépondérante dans ce contexte en combinaison avec un manuel ou des matériaux existants afin d'augmenter la faisabilité et de développer d'une façon durable tout en stimulant la créativité des enseignants pour rendre les cours de FLE plus motivants tant pour les élèves que pour les enseignants eux-mêmes.

Références bibliographiques

- Borg S., 2006, *Teacher Cognition and Language Education : Research and Practice*, Bloomsbury Academic.
- Clarke D.J. & H. Hollingsworth, 2002, « *Elaborating a model of teacher professional growth* », *Teaching and Teacher Education*, 18/8, pp. 947-967.
- Coenders F. & C. Terlouw, 2015, « A model for In-service Teacher learning in the context of an Innovation », *Journal of Science Teacher Education*, 26/5, pp. 451-470.
- Eustatia B.P.A., 2016, *Populariteit schoolvakken 3 havo/vwo*, 2011-2012 t/m 2015-2016, Qompas.
- Feryok A., 2010, « Language teacher cognitions : Complex dynamic systems ? », *System*, 38/2, pp. 272-279.
- Hadfield J. & Z. Dörnyei, 2013, *Motivating learning*, Longman.
- Janssen F.J.J.M., H.B. Westbroek & W. Doyle, 2014, « Practicality studies : How to move from what works in principle to what works in practice », *Journal of the Learning Sciences*.
- Kubanyiova M., 2012, *Teacher development in action : Understanding language teachers' conceptual change*, Palgrave Macmillan.
- OECD, 2016, *Netherlands 2016 : Foundations for the future. Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing.
- Opfer V.D. & D. Pedder 2011, « Conceptualizing Teacher Professional Learning », *Review of educational research*, 81, pp. 367-407.
- van Driel J.H. et coll., 2012, « Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education : a review of design features and quality of research », *Studies in Science Education*, 48/2, pp. 129-160.
- van Veen K., R. Zwart & J. Meirink, 2010, « Professionele ontwikkeling van leraren : een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren », ICLON/Expertisecentrum Lereren van Docenten

Enseignement/apprentissage du FLE en lycées et collèges : état des lieux, questions et perspectives

Sandrine Escoffier

France¹

Nous proposons dans cet article de nous intéresser à la situation de l'enseignement du FLE dans le système scolaire français, et plus particulièrement en collège et lycée. En France, le FLE relève d'un statut hybride, étant à la fois en marge du système et pourtant intégré par nécessité afin de répondre aux besoins croissants de la formation des ENA (élèves nouvellement arrivés). En n'ayant pas de concours propre à la discipline FLE ouvrant la voie à une titularisation et donc à une reconnaissance des acteurs du FLE, l'éducation nationale contraint ces personnels à rester à la marge du système tout en jouant un rôle central dans l'intégration et le déroulement de la scolarité des ENA. En effet, dans le système éducatif français, on ne peut pas intégrer les rangs des enseignants titulaires en étant « purement » enseignant de FLE, on est avant tout enseignant de lettres, ayant éventuellement, et depuis peu, pu choisir une option FLE.

Une telle situation engendre divers problèmes et soulève plusieurs questions que nous nous proposons d'aborder ici dans un état des lieux du système et de son fonctionnement. Suite à cela, nous verrons quelles questions sont les plus urgentes à résoudre selon nous et quelles pistes de réflexion peuvent être proposées.

La présente communication résulte de plusieurs années d'observations au sein de classes de FLE en collèges et lycées de l'académie de Grenoble. Des entretiens avec les enseignants FLE ont été conduits et les corpus recueillis analysés selon les principes de l'analyse des interactions (R. Vion) et de la sociologie goffmanienne.

¹ Lycée d'enseignement général.

1. La situation d'enseignement du FLE dans l'éducation nationale française

1.1. Les ENA en quelques chiffres

Sur l'année scolaire 2012-2013, dans l'académie de Grenoble, entre 2000 et 2300 ENA ont été accueillis dans des établissements scolaires du premier et du second degré. Ces effectifs sont en hausse significative (entre 10 et 20 %) par rapport aux années précédentes et cette tendance reste marquée. En outre, il faut aussi noter que les pôles administratifs chargés de l'organisation de la scolarisation des ENA, les CASNAV, ont également dû mettre en place des formations dispensées par les Missions générales d'insertion de l'Éducation nationale pour des adolescents primo arrivants de plus de 16 ans. Au cours de l'année scolaire 2012-2013, le nombre de classes d'école élémentaire accueillant des élèves allophones nouvellement arrivés en France était d'une soixantaine. Pour ce qui est des collèges, on est passé de 46 classes au 1^{er} trimestre à 65 classes au 3^e trimestre (sources statistiques de l'académie de Grenoble).

D'une façon générale, le nombre d'ENA ne cesse d'augmenter, nécessitant l'ouverture de plus d'UPEAA (unité pédagogique pour élève allophone arrivant).

1.2. La formation des enseignants

Le CAPES de FLE n'existant pas en France, les enseignants désireux de se former pouvaient auparavant suivre un diplôme universitaire en FLE (une journée de formation par semaine, sur une année universitaire) afin d'acquérir une base de connaissances dans le domaine.

Depuis 2014, et ce dans un effort, tant de modernisation que de mise en adéquation de la formation avec les impératifs de terrain, a été mis en place un CAPES rénové. Or, seul le CAPES de Lettres modernes intègre la possibilité de choisir une option FLE.

Évolution louable qui permet à des enseignants de voir leurs connaissances en FLE reconnues, mais aussi de bénéficier d'une formation lors de leur année de stage en ESPE.

Cependant, nous nous heurtons là encore à un écueil de taille. En effet, le FLE est une discipline à part entière qui bénéficie de cursus Licence, Master et Doctorat qui lui sont propres. Nombre d'étudiants sont donc formés (et bien formés) dans ce domaine. Or, le fait de positionner le FLE comme une option aux épreuves d'oral du CAPES de lettres, n'en reste pas moins un problème pour les étudiants spécialistes du FLE qui doivent d'abord et avant tout passer un CAPES de Lettres et non de FLE. En effet, il est peu pensable de se présenter au CAPES de littérature française quand on a 4 années de formation universitaire, non pas en lettres, mais en FLE.

Encore une fois, on voit comment, même si l'institution décide d'avancer dans la reconnaissance du FLE en tant que discipline d'enseignement, il n'en reste pas moins qu'il faut avant tout pouvoir être professeur de langue et littérature française avant d'être enseignant de FLE.

D'autant que la réussite du CAPES avec l'option FLE n'est pas gage d'enseignement du FLE. Il est possible que l'enseignant se retrouve à enseigner uniquement les lettres

ou s'il a un peu plus de chance, qu'il ait un service mixte avec enseignement de littérature et de FLE.

Enfin, il n'est pas anodin de noter qu'à la session du CAPES de 2015, si 61 % des candidats ont choisi l'option Langue et littérature françaises, seulement 11,5 % se sont tournés vers l'option Théâtre, 10 % vers l'option Latin, 9,5 % vers l'option FLE, et seulement 8 % vers l'option Cinéma. De cette lente évolution et reconnaissance du FLE découlent des situations difficiles à gérer.

1.3. Le statut des enseignants de FLE

Malgré l'évolution du CAPES vers une reconnaissance de la place de l'enseignant de FLE au sein du système éducatif, si l'on prend en compte la nouveauté de cette évolution (depuis 2014) et le peu de candidats qui choisissent cette option (9,5 %), on voit que peu d'enseignants titulaires de l'éducation nationale française sont qualifiés en FLE.

Dans cette institution, les enseignants de FLE sont soit des enseignants de Lettres ayant pris l'option FLE lors des dernières sessions du CAPES, soit des enseignants ayant suivi un DU de FLE, soit encore des volontaires pour donner des cours de FLE sans réelle formation, ou dans la majorité des cas, des contractuels qui eux sont solidement formés en FLE, mais gravitent en-dehors du statut des titulaires de l'éducation nationale, or reconnaissance, évolution de carrière, stabilité et donc place dans les équipes...

Enfin, dans une institution où tout est régi par les programmes, les instructions officielles et l'appui des inspecteurs, le FLE fait un peu office d'électron libre. En effet, la plupart du temps, l'arrivée d'élèves allophones se fait dans l'urgence, de façon inopinée, tout au long de l'année et il faut parer au plus pressé. De ce fait, les chefs d'établissements, quand ils peuvent avoir accès à un enseignant de FLE, ouvrent des « cours de FLE », demandent à l'institution de leur envoyer un enseignant de FLE et charge à l'enseignant de dégager des niveaux, organiser les cursus, penser une progression... sans instructions officielles de la part de l'institution, avec le seul secours du CECR.

1.4. La déperdition des ressources humaines

En l'état actuel de l'organisation des cours de FLE, on assiste à une très forte déperdition de moyens humains mis à disposition des établissements. En effet, un établissement ayant des besoins fait une demande au rectorat qui essaye de trouver parmi son vivier de contractuels, un enseignant disponible.

Or, le problème qui se pose dans cette organisation, c'est que les cours de FLE sont déstructurés, et ce de façon intrinsèque. En effet, il faut pouvoir répondre à des besoins fluctuants, des arrivées en cours d'année, des départs, une hausse des effectifs en primaire, puis en collège et gérer en parallèle une arrivée massive d'ENA dans telle ville au niveau lycée.

Il faut donc trouver des enseignants pour des volumes horaires variables et parfois très faibles. D'autre part, il est rare qu'un établissement ayant des besoins en FLE ait assez d'apprenants pour remplir une salle de classe. En général, il s'agit de quelques apprenants (groupes variant de 1 apprenant à une vingtaine, mais plus généralement

aux alentours d'une dizaine). Les enseignants doivent donc intervenir sur plusieurs établissements, parfois très éloignés pour avoir un quota acceptable d'heures de cours (qu'ils ne pourront pas forcément compléter avec des heures de lettres puisqu'ils ne sont pas toujours qualifiés dans cette matière). Enfin, avec une telle perte d'efficacité, il arrive que des établissements ne puissent obtenir d'enseignant de FLE pour répondre à leurs besoins.

Face à une telle situation, les établissements se regroupent, en permettant aux ENA scolarisés dans des établissements proches de participer aux cours de FLE dans l'établissement qui les dispense. Cela relève d'une organisation un peu complexe en termes de gestion des emplois du temps, déplacements des élèves et perte de temps avant/après les cours, mais a au moins le mérite de permettre à plus d'élèves de bénéficier de cours de FLE.

Face à une telle organisation, on peut légitimement s'interroger pour savoir s'il est possible de fidéliser un enseignant contractuel quand on lui offre de mars à juin 6 heures de cours hebdomadaires. D'un autre côté, l'institution va-t-elle recruter un titulaire sur telle ou telle zone avec le risque qu'il se retrouve sans élèves l'année d'après ? Cette question, bien que relativement dérangeante et complexe, se doit d'être posée.

2. Conséquences pratiques de cette situation du FLE

2.1. Les programmes de FLE dans l'éducation nationale

Le FLE étant une matière émergente, les programmes sont tout simplement inexistantes à ce stade (en termes de programmes officiels tels qu'on les trouve pour les autres matières). Les enseignants se réfèrent au CECR qui est leur seule bouée de sauvetage et cela a des implications dans divers domaines.

2.2. Le choix des manuels et les choix méthodologiques sous-jacents

Par rapport aux manuels d'autres matières comme les Lettres, l'enseignant de FLE a la totale liberté (autant qu'il est dans l'abandon le plus total ?) du choix de ses manuels face au foisonnement éditorial existant ainsi que des orientations méthodologiques sous-jacentes. Là encore, l'enseignant est laissé seul et il est exceptionnellement rare qu'un collègue de son équipe pédagogique puisse l'aider. Autre conséquence du statut du FLE dans l'éducation nationale, ni l'enseignant ni ses apprenants n'ont accès à des manuels gratuits (contrairement à toutes les autres matières en collège). Certains établissements ont quelques manuels de FLE dans leur bibliothèque, mais pas tous. Cela dépend de choix internes et du budget dont ils disposent. Concrètement pour l'enseignant, cela implique qu'il s'achète ses manuels après les avoir sélectionnés, ou qu'il les emprunte dans un centre de documentation. Or, préparer des cours en ayant accès à des manuels pour 3 semaines uniquement, ne facilite pas la tâche, bien au contraire.

Quant aux apprenants, alors qu'en collège leurs manuels sont fournis gratuitement, ils doivent financer leurs manuels de façon personnelle, ou alors il revient à l'enseignant d'essayer d'obtenir suffisamment de crédits pour faire des photocopies (et *quid* des droits d'auteur...). Cela vient s'ajouter à des situations personnelles souvent relativement délicates et économiques potentiellement précaires. En outre, cette

absence de manuels et de place du FLE dans les bibliothèques des établissements pénalise largement l'organisation du travail. Si les élèves d'un collège/lycée peuvent emprunter des ouvrages de diverses matières, il est rare qu'ils puissent le faire avec une grammaire de FLE ou un ouvrage de vocabulaire.

2.3. L'évaluation continue et les certifications

Les certifications ne posent pas de problèmes particuliers dans la mesure où il s'agit de faire passer aux élèves les examens du DELF. En revanche, l'évaluation continue des élèves est une nouvelle fois laissée au bon vouloir (au bon pouvoir ?) des enseignants. En effet, le FLE n'étant pas structuré, il n'est pas non plus intégré de façon officielle aux cursus scolaires. Par exemple, le FLE n'apparaît pas sur les bulletins scolaires. Se pose alors la question pour l'enseignant de l'évaluation de ses élèves. Évaluer oui, mais pour faire apparaître ces résultats où et comment ? Lors des conseils de classe, les enseignants de FLE peuvent venir... ou non. Tout dépend de leur intégration dans l'équipe pédagogique, de la politique insufflée par le chef d'établissement et de la volonté de l'enseignant. On peut également se demander comment maintenir la motivation des apprenants lorsqu'ils réalisent que finalement leurs notes ne seront pas portées sur leur bulletin, et ne seront donc pas comptabilisées dans leurs moyennes.

2.4. Questions

Face à ce constat, il nous semble tout à fait légitime de se demander quelles mesures pourraient être prises afin d'améliorer le déroulement des cours de FLE. Comment concilier ressources et besoins, comment faire levier des compétences des enseignants ?

3. Pistes de réflexion et propositions

3.1. Un besoin de reconnaissance et de structuration

La discipline FLE doit faire l'objet d'une véritable réflexion au niveau de l'école, avec les acteurs de l'école, les inspecteurs et toutes les personnes impliquées dans l'éducation et la rédaction des programmes, pour donner un véritable socle commun et cesser cet éclatement pédagogique dans lequel chacun fait comme il peut dans son coin.

3.2. Préparer les enseignants de FLE à une pédagogie doublement différenciée

En effet, l'enseignant de FLE doit apprendre à gérer différents niveaux de différenciation dans sa classe. En premier lieu, d'une façon que l'on pourrait qualifier de traditionnelle, au sein d'un groupe de niveau relativement homogène. Il s'agit là d'avoir la capacité à prendre en compte les besoins et styles d'apprentissages des apprenants afin que chacun puisse apprendre selon son profil et son rythme.

Mais aussi, du fait de la spécificité des cours de FLE, au sein d'un même cours, avoir la capacité de gérer plusieurs niveaux. En effet, en raison du peu d'heures de FLE souvent allouées, il est rarement possible de se permettre de prendre les débutants sur quelques heures, puis les intermédiaires sur d'autres et enfin les avancés. Il faut utiliser à leur maximum chaque heure de cours, ce qui signifie que l'enseignant a souvent tous ses étudiants, indépendamment de leur niveau. Dans certains cas, des cours de FLE

regroupent une vingtaine d'apprenants du débutant complet à l'élève se préparant pour passer son bac de français et qui pourrait prétendre au niveau B2 du DELF, l'écart d'âge allant de 11 à 17 ans. Et cette gestion des cours très particulière demande tout de même une formation, car à la problématique de la pédagogie différenciée s'ajoute celle des cours multiniveaux, des écarts de savoirs, d'âge et de maturité.

3.3. Repenser l'organisation des cours de FLE

Il nous semble nécessaire que l'institution réfléchisse à passer de cours extensifs à des cours intensifs. Il n'est pas rare d'entendre des professeurs (hors FLE), défendre une inclusion rapide en classe « normale » avec quelques heures de FLE dispensées sur toute l'année, un peu comme si le fait que l'ENA manque 3 semaines de cours de SVT ou d'espagnol lui ferait courir le risque de ne pas réussir sa scolarité. Or, il nous semble qu'il serait vraiment préférable que les ENA soient mis en cours de FLE intensifs à leur arrivée de façon à les dégager de l'ornière linguistique et communicative dans laquelle ils se trouvent et qu'ils puissent intégrer leur classe, le plus vite possible et dans les meilleures conditions. Pour cela, il nous semble fondamental de passer d'une organisation de cours extensifs à des cours intensifs. Ces cours intensifs pourraient ensuite être relayés par des cours extensifs afin d'opérer un approfondissement du travail linguistique et communicatif.

3.4. Utiliser les TICE pour faire levier des moyens humains

Face à la situation que nous venons de décrire, comment offrir aux ENA des cours dès leur arrivée dans le système scolaire ? Comment faire pour offrir un cours à un élève qui arrive dans une zone sans dispositif FLE, sans enseignant spécialisé ? Comment offrir de bonnes chances de réussite à un élève « prenant le train en marche » et arrivant débutant total au mois d'avril alors que les autres élèves de la classe ont déjà le bénéfice de plusieurs mois de FLE ? Il nous semble fondamental par rapport à la problématique du FLE d'intégrer de façon massive les nouvelles technologies, en particulier au niveau collège et lycée, lorsque les élèves sont plus autonomes. En effet, avec la mise en place des nouvelles technologies, les écoles disposent d'ordinateurs et de connexion Internet haut débit.

L'une des propositions que nous faisons aujourd'hui est que l'éducation nationale s'appuie sur les supports existants (et probablement en développe d'autres), et assure la formation d'enseignants à cette méthodologie de travail.

L'utilisation des TICE permettrait de résoudre plusieurs problèmes :

- L'éloignement de certains élèves ;
- La gestion des emplois du temps des élèves ;
- La gestion de l'emploi du temps des professeurs ;
- L'arrivée des élèves tout au long de l'année.

Pour mettre en place un tel système, il faudrait que l'éducation nationale offre des cours par niveaux (A1, A2...) qui se fassent à distance. Et pour cela, nul n'est besoin de révolutionner le monde de l'enseignement, cela passerait simplement par un enseignant de FLE qui dispenserait ses cours en mode vidéoconférence. Concrètement, cela signifierait que tel jour à telle heure, les ENA niveau A1 vont

au CDI de leur établissement, se connectent avec leur professeur et que se déroule un cours à distance, sous forme de vidéoconférence. Avec les outils technologiques actuels, une telle organisation permettrait des interactions entre élèves, un contact avec le professeur, un travail interactif (les élèves pourraient être chacun connectés via un document en ligne qui leur permette d'écrire, de faire des exercices corrigés en temps réel par l'enseignant).

Ce type de travail en vidéoconférence permettrait de travailler les 4 compétences en expression et compréhension, à l'oral et à l'écrit. De la sorte, on pourrait imaginer un cours pour débutants commençant au mois de septembre (avec un groupe de taille raisonnable, il ne faut pas que cette organisation soit l'excuse pour constituer de gros groupes, car cela pénaliserait les interactions) à raison de x heures par semaines. En parallèle, pourrait démarrer avec un autre enseignant un cours niveau A2, un autre niveau B1... Cette organisation permettrait de résoudre les problèmes d'éloignement géographique, de lieu d'enseignement pour les enseignants.

Pour ce qui est de la gestion des arrivées d'ENA en cours d'année, avec une telle organisation, on pourrait facilement mettre en place d'autres formations de divers niveaux qui démarreraient en octobre, novembre... en fonction des besoins, dès que quelques élèves pourraient être réunis. Ce qui devrait être bien plus facile puisque les barrières géographiques tombent avec une telle organisation.

3.5. La reconnaissance de la discipline

Pour en terminer avec nos propositions, il nous semble que la question de la formation des enseignants de FLE mérite elle aussi d'être posée et de mener à une réflexion efficace.

Pour en revenir à cette incessante question d'un éventuel CAPES de FLE, l'un des freins potentiels à sa mise en place réside dans le volume horaire. Le FLE, matière géographiquement et démographiquement mouvante est difficilement prévisible, d'où la difficulté à envisager des ouvertures de postes. Or, si l'on imagine un système dans lequel les enseignants de FLE sont dégagés de certaines contraintes géographiques et si un enseignant de FLE basé à Grenoble peut le matin faire un cours à Grenoble et l'après-midi donner cours via Internet, à des élèves situés à 70 km de lui, alors une partie du problème est résolue. Une certaine stabilité peut se dessiner dans la discipline.

Enfin, si l'institution est réticente à mettre en place un CAPES FLE, pourquoi ne mettrait-elle pas en place un système comme celui déjà existant pour les enseignants d'histoire-géographie ? Il pourrait s'agir de proposer un concours plus équilibré, laissant plus de chances aux étudiants spécialistes du FLE. En effet, en France, depuis des décennies, il est possible d'être professeur de 2 matières : histoire et géographie. Or, ces deux matières sont intégrées, à parts égales, dans le concours, et ce dès les épreuves écrites. Ce qui signifie que tous les candidats doivent passer à l'écrit et à l'oral des épreuves d'histoire et de géographie. L'une des deux matières n'étant pas reléguée au stade d'option une fois le barrage des épreuves écrites passé.

4. Conclusion

Pour conclure, la situation de l'enseignement du FLE dans le système scolaire en France est en pleine mutation, mais aussi tout simplement en cours d'élaboration, et mérite de ce fait, une réflexion poussée afin de répondre aux défis qu'elle représente. Après avoir dressé un état de la situation, nous avons proposé quelques pistes de réflexion. L'utilisation des TICE nous paraît très intéressante, car pourquoi priver un enfant géographiquement isolé, d'une formation en FLE ? Quelles sont ses chances de réussite dans notre système scolaire ? Quelle rencontre lui offrons-nous avec sa culture d'accueil ? Faire levier des moyens technologiques actuels permettrait d'uniformiser l'accès des ENA à des formations spécifiques, mais aussi de bien mieux traiter les enseignants de FLE en leur offrant des volumes d'enseignement acceptables et des perspectives professionnelles à plus long terme. Néanmoins, nos propos sont à relativiser et à laisser dans le contexte bien précis de l'éclatement géographique et des disparités de niveaux rencontrés dans certains cas. Notre propos n'est pas de dire que demain les enseignants de FLE devront tous être devant un ordinateur et que toute classe de FLE devra être dématérialisée, loin de là. La classe de langue a encore de beaux jours devant elle et nous nous en réjouissons. Notre proposition est à penser dans le cadre de situations douloureuses conduisant à l'exclusion de certains ENA et même si cette solution peut être perçue comme relativement bouleversante au regard de pratiques de classe plus traditionnelles, il nous semble primordial de l'étudier afin de réduire certaines inégalités qui persistent dans notre système scolaire en matière d'accueil et d'intégration des ENA, tout comme en matière de considération de l'enseignant de FLE.

Références bibliographiques

- Charaudeau P., 1995, « Rôles sociaux et rôles langagiers », D. Véronique & R. Vion, (éds), *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Éditions de l'Université de Provence, pp.79-96.
- Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Goffman E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit.
- , 1981, *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1995, « La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue », *Cahiers de linguistique française* 16, pp. 69-88.
- Traverso V. (éd.), 2000, *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vion, R., 1992, *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur

Former les enseignants de français de la zone de l'Afrique australe et de l'océan Indien en plurilinguisme et pluriculturalisme : une urgence ?

Karen Ferreira-Meyers¹
Swaziland²

1. Introduction

Comme stipulé dans différentes chartes sur le sujet, le plurilinguisme (Lezouret et Chatry-Komarek, 2007 ; Candelier, et al., 2008) est un outil essentiel pour la promotion de la citoyenneté démocratique. La diversité et la compréhension linguistique et culturelle sont inséparables de cette notion, car les compétences plurilingues (et pluriculturelles³) sous-tendent la compréhension mutuelle. La diversité linguistique peut assurer la pluralité et la richesse des représentations. En ce qui nous concerne, tout système éducatif doit promouvoir le plurilinguisme à un âge précoce et développer les compétences nécessaires à l'apprentissage indépendant afin de permettre aux gens de participer à l'apprentissage tout au long de leur vie de nouvelles langues. Cette tâche n'a jamais été conçue pour promouvoir l'utilisation d'une seule langue étrangère comme un canal minimal de communication. Les parents et les familles des apprenants doivent également être sensibilisés à l'importance des choix linguistiques.

- 1 J'exprime mes remerciements les plus sincères à ma co-coordinatrice, Velomihanta Ranaivo, aux membres de l'équipe de recherche, qui comporte des représentants de tous les pays impliqués dans le programme, aux partenaires et aux entités de tutelle qui ont accepté de se mobiliser dans tous les pays concernés. Je remercie également Philippe Bataille, directeur de l'AUF-BOI et son équipe, en particulier Tojo Razafindrakoto, coordonnateur régional des projets, pour leur soutien et leur appui permanents à ce programme de recherche.
- 2 University of Eswatini.
- 3 Il sera, dans cet article, question surtout du plurilinguisme, mais rappelons, avec Cuq et Defays, que l'approche interculturelle est censée faciliter une meilleure prise en compte du contexte et de ses différentes variables (Cuq, 2003 : 54) et qu'elle « vise donc moins à enseigner aux apprenants une culture autre, à les aider à la comprendre, à les encourager à la tolérance, qu'à développer chez eux l'aptitude à vivre dans des milieux et des situations pluriculturels, et à participer activement à l'élaboration de nouvelles formes culturelles issues de ces contacts » (Defays, 2003 : 78).

Une personne plurilingue a un répertoire de langues et variétés de langues, et des compétences de différents types et niveaux au sein de ce répertoire. Conformément à de nombreux résultats de recherche et réflexions générales sur l'éducation plurilingue, nous estimons que l'enseignement plurilingue (Alidou *et coll.*, 2006) devrait promouvoir :

- La prise de conscience du pourquoi et comment on apprend les langues que l'on a choisies ;
- La prise de conscience et la capacité d'utiliser des compétences transférables dans l'apprentissage des langues ;
- Le respect du plurilinguisme des autres et la valeur des langues et variétés, quel que soit leur statut perçu dans la société ;
- Le respect des cultures contenues dans les langues et les identités culturelles des autres (Abrams *et al.*, 2003) ;
- La capacité à percevoir et à la médiation des relations qui existent entre les langues et les cultures ;
- L'approche globale intégrée à l'enseignement des langues dans le curriculum.

La réflexion sur la production des savoirs inclut la recherche de réponses, entre autres, à la question des modèles de contact entre les principales langues présentes à tous les niveaux de l'enseignement, notamment le primaire et le secondaire d'abord. En outre, il faut se pencher sur le cadre conceptuel et les méthodologies sous-jacents à cet enseignement. L'analyse de ces processus permet de mettre en évidence une nouvelle optique fondée sur la pluralité : un enjeu important du développement éducatif en contexte de mondialisation.

Après des discussions préalables sur le besoin et les possibles apports d'une étude sur les compétences plurilingues au sein de la formation des enseignants de langues du primaire et du secondaire faites à Maurice lors du séminaire Didactique des Langues et des Cultures qui s'est tenu à Maurice en 2013 (26-27 février 2013) sous la coordination de Philippe Blanchet, Marielle Rispail et Rada Tirvassen, une convention a été signée en octobre 2014 entre six pays de la zone AAOI (l'Afrique du Sud, les Comores, Madagascar, Maurice, le Mozambique et les Seychelles) et l'AUF (l'Agence universitaire de la Francophonie). Cette convention vise un programme de recherche qui comprend plusieurs rubriques dont :

- Le cadrage épistémologique (réalisé en 2014) ;
- Le cadrage méthodologique et protocole d'enquêtes (janvier-avril 2015) ;
- L'acquisition de matériels informatiques et d'ouvrages (mai-juillet 2015) ;
- La passation des enquêtes (prétest) (mai-août 2015) : questionnaires décideur, parent, formateur, enseignant en exercice, élève professeur, apprenant ;
- L'atelier de régulation, 7-8 septembre 2015 à Antananarivo avec toutes les délégations sauf celle de La Réunion (invitée, mais qui n'a pu se joindre au groupe) ;
- La rédaction du rapport de l'atelier et lecture tournante (octobre-décembre 2015).

Tout cela fait partie du premier *biennium* du projet discuté ci-dessous.

2. Le programme de recherche *Curriculum, contextualisation plurilingue et formation des enseignants* (CCPFE-AUF-BOI-SO195COVO401)

2.1. Objectifs et méthodologie

Dès le début, deux objectifs principaux ont été identifiés :

1. collecter les données pertinentes permettant de faire un état des lieux des dispositifs existants en matière de formation des enseignants de langues ainsi que la manière dont les *curricula* réinvestissent les caractéristiques des contextes plurilingues où ils s'inscrivent ;
2. formuler des recommandations permettant une meilleure prise en compte de tels contextes à partir d'une analyse sociolinguistique et didactique¹ des données de l'enquête. Les partenariats disciplines complémentaires clés pour le bon fonctionnement du projet comprennent des experts en sociolinguistique, l'enseignement des langues, l'enseignement du français comme langue maternelle, une langue seconde ou une langue étrangère, l'éducation.

En vue aussi de revitaliser les synergies régionales en matière de coopération scientifique, en particulier dans le domaine de la recherche (des langues et de leur utilisation dans l'enseignement), certains objectifs plus spécifiques ont été élaborés : il a fallu effectuer un premier diagnostic concernant la contextualisation² multilingue en termes de formation des enseignants de français (les programmes, les instructions officielles, les outils existants pour l'enseignement des langues, des hypothèses sur la façon dont les programmes réinvestissent les caractéristiques des contextes multilingues dans lesquels ils opèrent) ; il a, en outre, été nécessaire de proposer des méthodologies appropriées qui tiennent compte de la contextualisation multilingue et faire des recommandations pour une meilleure intégration de ces contextes dans le développement des politiques linguistiques et des politiques linguistiques éducatives, en réfléchissant à et en incorporant des éléments de sociolinguistique et de didactique.

Les groupes ciblés étaient, au niveau macro, les décideurs en matière d'élaboration et de mise en œuvre de Politique linguistique (PL) et de Politique linguistique éducative (PLE) et au niveau micro, les parents, formateurs, enseignants de langues, apprenants du second cycle du secondaire, chercheurs en sciences humaines et sociales, sciences du langage et sciences de l'éducation.

Dans une optique d'appui à la redéfinition de la politique éducative et de la politique linguistique en éducation, les principaux champs d'action du programme de recherche correspondent aux différentes facettes du curriculum selon la définition donnée par le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 64) :

1 L'idée de l'inclusion de la didactique dans cette recherche-action est basée sur les travaux de Martinand et de Houpert (1999).

2 Concernant le volet « langue/discours » proprement dit et la DDL, voir : *Aile*, n° 12-2000, Dossier *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères* ; Bourguignon, 2005 ; Chiss, 2008 ; *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, juillet 2001, Dossier *Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones* ; Blanchet, 2009 : 2-3

finalités éducatives, besoins des apprenants, objectifs, contenus, démarches, moyens d'enseignement et formes d'évaluation¹.

La principale hypothèse de recherche de cette étude peut se résumer comme suit : la contextualisation multilingue et multiculturelle est pertinente et appropriée quand elle mobilise l'apprentissage afin de mieux gérer la situation de contact linguistique. Le projet comprend une variété d'outils d'enquête (questionnaires, guide d'entretien, grille d'observation de la classe) et un certain nombre de parties prenantes régionales à différents niveaux (des représentants du gouvernement, des enseignants, des parents, des apprenants) dans le but de savoir si 1. Le plurilinguisme dans la salle de classe est encouragé et 2. Les enseignants sont formés/équipés pour faire face au plurilinguisme et pluriculturalisme.

Le tableau suivant, préparé par Velomihanta Ranaivo (l'une de deux coordinatrices du programme CCPFE) met en évidence les trois paramètres qui sont concernés par la thématique de la contextualisation plurilingue du programme CCPFE ainsi que les questions de recherche et moyens d'investigation y afférents. Ce tableau résume les points méthodologiques principaux.

¹ « Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants » (2003 : 64).

Niveaux d'intervention du système éducatif	Entités/acteurs visés	Domaine d'ancrage/processus	Questions de recherche	Outils d'investigation
Macro	Ministère (Décideur) Cellule familiale (Parents)	Projet de société (idéologie, valeurs culturelles, choix économiques et politiques)	Constitution Enjeux et finalités de la politique éducative et de la politique linguistique en éducation (PL-E) Réformes en cours selon quels scénarios de contact entre les principales langues Retombées prévisibles en termes qualitatifs (diffusion et maîtrise des langues en question), éventuellement en termes quantitatifs Perspectives sur le court et le moyen terme	(Pré-) questionnaire
Méso	Etablissement de formation ² (Formateurs d'enseignants de langue) Élèves-professeurs/étudiants en formation	Offre et dispositif de formation (de l'ingénierie de formation à l'ingénierie didactique ; apprentissage du métier d'enseignant de langue/d'éducateur)	Situation plurilingue de formation Disciplines, théories, approches et démarches mobilisées (socio-) linguistique, DDL et DLC) Programmes et référentiels de formation clarifiés, maîtrisés Difficultés et résultats obtenus	(Pré-) questionnaire Consultation et analyse des programmes et référentiels de formation des enseignants de français et des autres langues
Micro	Etablissement du secondaire (Enseignants titulaires de classe de lycée) Élèves de Terminale	Socialisation, scolarisation, enseignement/apprentissage (construction d'un répertoire plurilingue et pluriculturel chez les élèves ; préparation à l'examen du baccalauréat ou équivalent)	Programmes scolaires (en particulier programmes de français et des autres langues de Terminale A) Éventuellement manuels utilisés et types d'épreuves de français et des autres langues en Terminale A Difficultés et résultats obtenus	(Pré-) questionnaire Focus group (groupe de discussion) filmé Observation de classe de Terminale A (compréhension de texte et production de texte par les élèves)

Tableau 1

2.2. Bilan du premier *biennium* (2013-2015)

Vers la fin du premier *biennium*, un atelier a été organisé à Antananarivo (Madagascar). Cet atelier qui a réuni toutes les délégations nationales avait deux objectifs principaux, notamment effectuer un bilan collectif sur le parcours réalisé et les résultats obtenus par le biais des enquêtes sur le terrain, et valider les propositions de documents relatifs à la fin du premier *biennium* (produits livrables) et la feuille de route du deuxième *biennium* (grands axes de contenu et calendrier provisoire).

Après l'atelier, sont disponibles, à ce jour, des enquêtes du premier *biennium*, 69 questionnaires, tous pays confondus. Questionnaires qui ont, par ailleurs, été traités par l'informaticienne :

- total par rubrique et item ;

- mise en valeur de variables pertinentes, dont l'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience¹.

Sans entrer en détail à propos des résultats des diverses méthodes utilisées pour obtenir des données, ce qui apparaît clairement est la diversité des contextes nationaux en ce qui concerne les langues offertes dans les écoles, le temps réparti à l'enseignement et l'apprentissage de ces langues et ce qu'est le contenu et les approches de cet enseignement (une fois entièrement validées, les données et leurs interprétations seront disponibles à un stade ultérieur sur le site web du projet). La plupart des recherches ont été réalisées en milieu urbain ou périurbain, mais certains pays se sont hasardés plus loin dans les zones rurales, notamment au Mozambique et à Madagascar. Il est intéressant de voir que les résultats indiquent plus de similitudes que de différences, même dans des contextes différents : certains pays enseignent le français comme langue maternelle, d'autres comme une langue seconde et d'autres encore comme une langue étrangère.

À travers les premiers résultats des enquêtes (avril-décembre 2015), on peut conclure aux points-clés suivants :

- la complexité des situations linguistiques et éducatives en présence et au décalage persistant entre les textes officiels et les besoins/attentes ;
- un deuxième constat porte surtout sur le désir des jeunes de s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle et de réussir dans un monde où les règles sont de plus en plus contraignantes.
- l'opportunité est donc concrètement offerte aux médiateurs d'apprentissage que sont les enseignants de langues, les formateurs et les chercheurs en didactique des langues et des cultures (DDL/DLC), en didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et en sciences de l'éducation, de s'investir dans l'innovation en matière de contextualisation plurilingue.

3. Défis et recommandations

Un programme de recherche complexe tel que celui-ci est riche de par sa thématique et ses enjeux linguistiques, culturels et didactiques. Cependant, il comporte aussi certaines difficultés :

■ Difficultés d'ordre temporel

Le calendrier de l'établissement porteur du projet, l'ENS d'Antananarivo, qui a dû faire face à une action de grande ampleur, le passage au système LMD (2013 à 2016). Solution adoptée : réalisation des activités quand le calendrier le permettait et de façon concentrée.

L'existence de calendriers scolaires différents pour les pays en présence : il a fallu caler la programmation par rapport aux contextes en présence.

■ Difficultés relatives aux ressources humaines

Les enseignants-chercheurs qui ont composé les délégations lors du séminaire au Mauritius Institute of Education (en 2013) n'étaient pas toujours les mêmes que ceux qui ont ensuite pris part aux enquêtes.

¹ 27 questionnaires apprenants ; 5 élèves professeurs ; 9 enseignants en exercice ; 5 formateurs ; 17 parents et 6 décideurs. Cf. document complémentaire intitulé : *Point sur les enquêtes (septembre 2015-janvier 2016)*.

■ Difficultés liées à la connexion

En vue d'alléger le flux de méls, une plateforme d'échanges sur GoogleDrive a été créée (l'option la plus utilisée étant le dépôt et la consultation de documents relatifs au programme CCPFE : outils d'enquête, *curricula*, extrait de document vidéo, etc.). Cependant, même une telle plateforme et l'autre option envisagée de communication régulière entre les membres des délégations via Skype se sont heurtées au problème de la mauvaise qualité de la connexion.

Volet traitement des données : pour le traitement des données qui sont en cours (1^{re} série pour Maurice, 2^e série pour les autres délégations), ce sont les délégations qui l'ont pris en charge, car le budget ne permettait pas l'emploi à temps complet de spécialistes-informaticiens pour cette tâche.

Outre ces défis (qui ont souvent trouvé une solution grâce à la flexibilité et la compréhension des membres de l'équipe de recherche), il y a aussi eu des opportunités et des activités non programmées au départ. Dès le début de l'année 2015, au moment de finaliser le cadrage méthodologique des enquêtes, puis lors de l'atelier de septembre à Antananarivo, et suite à l'atelier, tout un processus d'échanges a eu lieu entre les participants (surtout par mél.) afin de contribuer à la valorisation de la première série d'enquêtes (prétest), ce qui montre une forte cohésion de l'équipe. Il y a aussi eu la volonté de faire valoir les acquis de cette étude, par le biais de l'identification d'appels à colloque, ou appels à contribution sur la double thématique du plurilinguisme et de la formation des enseignants (Afrique, France, etc.), la rédaction collective des résumés à envoyer aux organisateurs, la participation effective à la manifestation scientifique en cas d'acceptation¹. De telles activités ont permis au groupe de mobiliser la réflexion sur les thématiques proposées et de mettre ainsi en perspective les enjeux, la problématique et la démarche mise en œuvre dans le programme financé par l'AUF.

Quant aux recommandations, il est utile de noter les points suivants :

- Il est difficile de toucher aux calendriers de fonctionnement. Il est préférable d'alléger la programmation des activités ou le nombre des pays participants, si un travail de ce type est à envisager pour la suite ;
- C'est en multipliant les contacts et en se donnant les moyens d'explicitier les différentes hypothèses et visions que les équipes de recherche peuvent apprendre à se connaître, s'apprécier et mieux collaborer en contexte de mondialisation ;
- Au plan financier : la gestion directe est optimale pour le contexte malgache en particulier. Pour les autres délégations, les délais de remboursement (ou déjà d'accords de remboursement) sont parfois difficiles à gérer.

4. Perspectives du second *biennium* (2015-2017)

Dans la période de février à mars 2016, les chercheurs ont préparé et réalisé la deuxième série des enquêtes (entre autres, des enquêtes dans les établissements de formation d'enseignants). Entre juin et août 2016, le travail de réflexion et de rédaction s'est

¹ Karen Ferreira-Meyers, co-coordinatrice du programme de recherche CCPFE a participé notamment à un colloque organisé au Ghana sur le plurilinguisme en milieu scolaire (2015) et au Congrès de la FIPF (juillet 2016). Elle a partagé d'autres résultats de l'étude au colloque de l'AFSSA en septembre 2016, avec sa coprésidente, Fiona Horne.

intensifié et continuera à s'approfondir. Il y a d'abord la rédaction de l'article collectif sur le programme de recherche CCPFE (contextes, enjeux, caractéristiques, objectifs et finalités, théories et démarches, processus, résultats obtenus : enquêtes et élaboration du guide de formation). En septembre 2016, le groupe de chercheurs organisera un atelier à Maurice pour le cadrage de l'unité du guide de formation des enseignants sur la contextualisation plurilingue (évaluation des apprentissages). Entre octobre et décembre 2016, il s'agira de finaliser l'article, l'unité du guide de formation des enseignants et le rapport officiel du programme de recherche CCPFE. Après chaque étape (en mai, en août, fin septembre, fin décembre), les coordinatrices envoient un rapport d'étape à l'AUF, ce qui permet de recadrer l'étude quand nécessaire.

5. Conclusions

Malgré les difficultés, les premières enquêtes entreprises ont permis de vérifier déjà l'importance de revisiter les *curricula* relatifs à l'enseignement/apprentissage du français, de poursuivre la réflexion sur les tensions ou schémas de complémentarité avec les autres langues-cultures en contact ; l'élaboration de politiques linguistiques éducatives adaptées et contextualisées en dépend. L'impact à long terme du projet sera visible à partir du nombre d'écoles et d'établissements de formation réinvestissant les recommandations pour la contextualisation multi- et plurilingue, le nombre de décideurs informés par pays (ministères), le nombre de centres de recherche informé et le nombre de ceux-ci qui mobiliseront de nouveaux sujets de recherche (nombre de travaux de recherche de master, de thèses de doctorat et de recherches postdoctorales entamés et soutenus à ce sujet).

Références bibliographiques

- Aile*, n° 12-2000, Dossier *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*.
- Abrams, J., J. O'Conner & H. Giles, 2003, « Identity and intergroup communication », W.B. Gudykunst (ed.), *Cross-cultural and intercultural communication*, Thousand Oaks/London/New Delhi : Sage Publications, pp. 209-224.
- Alidou H., A. Boly, B. Brock-Utne, Y. Diallo, K. Heugh & H. Wolff, 2006, *Optimizing Learning and Education in Africa – A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual education in Sub-Saharan Africa*.
- Blanchet, Ph., 2009, « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? », *Le français à l'université*, 2.
- & Chardenet, P. (éd.), 2011, *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- Bourguignon C., 2005, *La démarche didactique en anglais. Du concours à la pratique*, Paris, PUF.
- Chandelier M. et coll., 2008, *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection Des Sociétés.
- Chiss J.-L., 2008, « Sciences du langage : le retour », J.-L. Chiss et coll. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, Éditions de Boeck.
- Defays J.-M. & S. Deltour, 2003, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Liège, Éditions Mardaga.
- Houpert D., 1999, « Formation didactique et formation de terrain : quelle interaction ? », communication au colloque international organisé par l'ENS d'Antananarivo en juin 1999 sur le thème *Didactique des disciplines et formation des formateurs*.
- Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, juillet 2001, Dossier *Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones*.
- Lezouret L. & M. Chatry-Komarek, 2007, *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*.
- Martinand J. L., 1999, « La didactique peut-elle aider à penser la formation des enseignants ? », communication au colloque international organisé par l'ENS d'Antananarivo en juin 1999 sur le thème *Didactique des disciplines et formation des formateurs*.
- Ranaivo, V., Projet de recherche AUF-Curriculum, contextualisation plurilinguisme et formation des enseignants (CCPFE) – *Document complémentaire de cadrage* (Version synthétique du 22.6.14), document non publié.

Performances langagières chez le professionnel non natif du FLE : l'exemple de l'hellénophone

Kyriakos Forakis
Grèce¹

1. Introduction

Le fait que l'enseignant non natif d'une L2 passe généralement pour un locuteur aux compétences affirmées dans la langue de sa spécialité ne pourrait masquer les limites que connaissent parfois certaines de ces compétences. Cela dit, la réalité contemporaine de la classe de langue, si elle ne s'obstine pas à voir dans l'enseignant un natif accompli, exige au moins de lui qu'il ait considérablement assimilé le savoir langagier qu'il se propose de transmettre.

La préoccupation pour la formation avant tout linguistique des professionnels destinés à animer ce type de classe, sous-jacente à la position énoncée ci-dessus, n'est pas sans rejoindre celle de plusieurs hellénophones qui enseignent le FLE tout en avouant une insécurité embarrassante en matière de maniement de la langue française. Elle a donc pu être à l'origine d'une recherche susceptible de stimuler la réflexion sur des matériaux langagiers idiosyncrasiques qui, récurrents chez l'enseignant hellénophone de FLE, impliquent fossilisation et en disent long sur une interlangue² d'usagers expérimentés du français. L'ambition d'une telle tentative : amener les publics concernés, en s'inscrivant fructueusement dans leur formation surtout continue, à se rendre compte des principaux aspects de leur interlangue et, par là même, à optimiser leur compétence linguistique, cruciale tout autant pour leur préparation aux concours de recrutement que pour leur tâche d'enseignement.

La confrontation avec le corpus sur lequel s'appuie cette étude se fera, d'une part, précéder des indispensables préliminaires méthodologiques ; d'autre part, suivre d'un aperçu explicateur de la situation qui aura été dépeinte.

1 Université nationale et capodistrienne d'Athènes.

2 Concept qui, en dépit de critiques (à titre indicatif : Galligani, 2003), n'a pas été effacé, loin de là, de la réflexion sur les compétences du locuteur non confirmé (à titre indicatif : Rosen & Porquier, 2003 ; White, 2003).

2. Protocole de la recherche

1. L'hypothèse de recherche procède d'une nécessité de vérifier dans quelle mesure les performances langagières du praticien hellénophone de FLE reflètent les compétences que lui reconnaissent les processus de validation des acquis dont il a fait l'expérience. À en croire les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR), l'utilisateur expérimenté qu'est normalement un tel praticien devrait en effet se reconnaître à son aptitude à maintenir constamment un haut niveau de correction, assorti d'une véritable maîtrise dans tout domaine de la pratique de la L2 (Conseil de l'Europe, 2001 : 87, 90 *et passim*).
2. L'échantillon se compose d'une trentaine d'usagers hellénophones du français certifiés au niveau C2 sur l'échelle du CECR. Ils ont tous suivi, en outre, des formations diplômantes de niveau au moins bac+4 en lettres françaises, dispensées en milieu hellénophone, et ils exercent, à ce titre, dans le domaine du FLE en Grèce (cf. Proscolli, 2007)¹.
3. Le corpus sur la base duquel se construira le raisonnement consiste en un riche exemplier intégrant des matériaux langagiers dus à des informateurs au profil susmentionné. Un caractère déviant à l'égard d'une norme objective du français actuel constitue le point commun aux matériaux retenus, qui illustrent des zones symptomatiques de fossilisation, puisque rebelles à toute formation reçue.
4. Le recueil desdits matériaux s'est effectué sur une période de quatre ans (2009-2013) dans différentes productions écrites (correspondance formelle, publications, etc.) comme orales (allocutions, interventions, etc.), uniformément conformes aux impératifs d'une communication en registre surveillé. À noter qu'en vue d'une élucidation optimale, les informateurs ont été systématiquement sollicités pour des éclaircissements métalinguistiques sur la formulation de leurs énoncés.
5. L'approche, quant à elle :
 - ne s'empressera pas de décrire exhaustivement les règles sous-jacentes à l'interlangue soumise à l'observation ; elle entreprendra, pour le moment, de jeter quelque lumière sur des matériaux très fortement idiosyncrasiques qui entrent dans la composition de cette dernière ;
 - fera l'économie des données chiffrées pour privilégier, à ce stade de l'enquête, l'analyse des matériaux retenus dans un souci clarificateur (cf. Porquier & Frauenfelder, 1980 : 34) ;
 - évitera les classements trop sophistiqués en optant, à l'instar du CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 119), pour celui qui tient compte des niveaux d'organisation linguistique, mais qui sera étoffé par l'indispensable distinction entre inter- et intralingual ; elle se limitera ici à quelques-unes des principales

¹ Sur l'interlangue d'hellénophones encore non experts en français, on se reportera à Forakis (2006), Pateraki-Chatziadoniou (2006), Πρόσκολλη & Βήχου (2008). C'est avec fruit que l'on consultera également Salins (1996), où le raisonnement grammatical se prolonge d'une façon assez régulière par une focalisation sur des corpus d'erreurs d'apprenants très divers en FLE, tout comme Leeman-Bouix (1994) où sont finement commentées des « erreurs » notoires de francophones natifs.

composantes de la compétence linguistique (morphologie, syntaxe, lexique) et pragmatique (discours) ;

- prendra soin de signaler, le cas échéant, ce qui, en réalité, n'est déviant qu'à l'aune de la norme prescriptive déterminant essentiellement la variété du français revêtue de l'approbation du monde de l'enseignement. L'approche se montrera en effet sensible à la variation linguistique (cf. Boutet, 2002 : 166 ; Tyne, 2012), en se gardant de taxer de déviations, au même titre que des formulations complètement étrangères au système de la langue (par exemple : « *tous ces que vous dites sont faux »), d'autres comme : « année académique » (fréquente chez l'enseignant hellénophone de français à cause de l'adjectif *ακαδημαϊκός* auquel recourt le grec en pareil cas), sous prétexte qu'elles ne sont pas vraiment de mise en français hexagonal.

3. Examen du corpus

3.1. Morphologie et syntaxe

Les matériaux idiosyncrasiques rattachables aux niveaux d'analyse traitant de faits morphologiques et syntaxiques connaissent une étonnante prolifération dans l'interlangue de l'enseignant hellénophone de FLE. La liste qui suit recouvre une large gamme d'environnements sujets à déviance, allant de la structure du mot à celle de la phrase.

3.1.1. Morphologie lexicale : composition

Graphie étymologique qui préfère à la soudure normalement attendue une décomposition faisant apparaître des constituants parfois inexacts (ainsi *quelques* pour *quelque* dans **quelques fois*) :

1. si non/hors mis/quelques fois

Composition marquée à tort par la graphie, voire inopportune (*chez nous* assume ici un rôle de groupe, non pas nominal, mais prépositionnel) :

2. bien-sûr/pour les attirer chez-nous

3.1.2. Morphologie flexionnelle : conjugaison

Dans 3 et 4, on relève respectivement une intégration d'*inclure* dans le paradigme des verbes en *-er*, puis une évidente analogie avec la forme correspondante de *dire* :

3. J'inclue aussi un CV
4. Vous vous contredites

De 5 à 7, un effet d'hypercorrection se traduisant par le maintien redondant du signe diacritique en 5, puis par l'accord – aujourd'hui inaccoutumé – du participe en 6 (où le régime direct n'est pas antéposé au verbe) et 7 (où le régime antéposé *se* n'est pas en réalité direct) :

5. les erreurs dûes
6. Après avoir définies les notions
7. elle s'est rendue compte

3.1.3. Le morphème de dans le microsysteme des déterminants

Sa polyvalence vaut au morphème *de* un traitement tout aussi particulier que problématique dans l'interlangue de l'enseignant hellénophone de FLE, qui manifeste une réelle difficulté à gérer cette subtilité propre au système linguistique du français. Les exemples suivants sont plus qu'éloquents. De la substitution du morphème aux différentes formes de l'article, indéfini en 8, partitif en 9 :

8. qui donne au prof d'informations
9. gagner de temps/le recours à de matériel

on passe à l'usage contradictoire qui en est fait en cotexte négatif : ignorance *primo* de la relation attributive, normalement exclusive de la réduction à *de*, en 10 ; *secundo* de la capacité de *sans* à véhiculer une négation absolue en 11 ; *tertio* de l'incompatibilité (en français contemporain) de la corrélation négative *ni... ni...* avec *de* forme réduite de l'article¹ en 12 :

10. il y a des « hein ? » qui ne constituent pas de pauses
11. sans distinguer des parties
12. Ils n'avaient ni d'avion ni de bateau à nous proposer

Une gestion tout aussi discordante du morphème en question s'observe enfin dans les énoncés 13 à 15, qui opposent à l'introduction injustifiée de l'article défini (13) ² son absence de cotextes qui lui sont favorables (14 et 15), l'énoncé 16, lui, illustrant une adjonction hypercorrective à *plusieurs*, assimilé de la sorte aux déterminants complexes de la série *beaucoup/assez/... de* :

13. il établit quatre classes des dialectes
14. certaines de règles grâce auxquelles on décrit la langue
15. bien de traits individuels/la majorité de gens
16. plusieurs de morts

3.1.4. Prépositions

Rappelons d'emblée que le maniement de la préposition constitue l'un des champs les plus délicats dans un processus d'appropriation d'un code langagier autre que le sien. C'est là ce que confirme notre corpus, tout aussi révélateur en la matière d'une tendance non négligeable à l'interférence. Nous n'en voulons pour preuve que les multiples occurrences (réunies sous 17) de la préposition *de*, que l'interlangue de nos sujets traite de substitut de la préposition grecque *από*, et ce quasi systématiquement du moment que 18 est le seul contre-exemple relevé :

17. qui ne sont pas supérieurs des autres / Elle n'a rien compris du texte proposé / Il l'avait acheté d'un ami / on demande de l'étudiant de trouver l'architecture du texte / Vous enlevez une feuille de votre cahier / pour éviter les autres, qui m'arrachaient de la réalité / Je vais emprunter des expressions de ce texte
18. tributaire aux paramètres spécifiques

1 Ce que la substitution de *pas* au premier *ni* de la corrélation est seule à pouvoir contourner : « Ils n'avaient pas d'avion ni de bateau à nous proposer. »

2 Certes, il existe ici un déterminant, mais à l'état latent : il s'agit de l'article indéfini qui, par suite du phénomène d'haplologie, s'efface après la préposition *de* : « *quatre classes de des dialectes ».

Cette même préposition est nettement majoritaire dans le rôle d'introducteur de compléments à l'infinitif (de verbes, noms ou adjectifs) :

19. qui nous oblige d'être prudent / On leur apprend d'apprécier / Elle hésite de prendre la parole / Cela m'a poussée d'envoyer une note / leur grande difficulté de les prononcer correctement¹
20. susceptible à combler les lacunes / je tenterais à lui expliquer

Le grec moderne ne connaissant pas ce type de construction infinitive à laquelle il substitue une conjonctive pure introduite par *να*, on ne saurait voir, dans ces choix plus ou moins fortuits de préposition, de réelles interférences, si ce n'est à propos de *à* dont la proximité vocalique avec *να* [na] semble susciter une réaction acoustico-instinctive chez certains informateurs, ainsi que nous l'avons relevé ailleurs (Forakis et Vichoso, 2017 : 285). L'interférence saute au contraire aux yeux en 21, où les exemples intègrent sans exception la préposition *à* appelée à rendre en français *σε*, préposition dont le grec se servirait indifféremment dans tous ces cas de figure :

21. le plus proche au surnaturel/ce qui était plus difficile au passé/une approche globale qui peut être exploitée à d'autres textes

Les exemples 22 à 24, quant à eux, ont ceci de commun qu'ils comportent trois prépositions différentes (*à*, *pour* et *de* respectivement) que le grec réaliserait en pareille construction par une même préposition *για* signifiant « pour » :

22. Ils sont tous intéressés aux sports
23. préparer l'enfant pour aller à l'école
24. indifférent du lendemain

Ce qui porte à voir une trace interlinguale uniquement en 23², non pas dans le reste des exemples, ou bien ceux-ci :

25. questions inhérentes du rôle
26. en réaction des scléroses

3.1.5. Constructions verbales

Vu la complexité qui lui est inhérente – et qui n'est pas des moindres –, la syntaxe du verbe français ne fournit que trop régulièrement matière à déviance. S'inscrivant dans les faits typiques des interlangues examinées ici, les exemples 27 et 28 portent assez visiblement les traits d'une syntaxe spécifique du grec moderne :

27. tours de parole qui succèdent l'un l'autre
28. pour espérer à un meilleur avenir³

1 Que nombre de ces constructions (comme *obliger quelqu'un de faire quelque chose* ou *difficulté de faire quelque chose*) soient bel et bien attestées en diachronie ne joue pas dans l'interlangue de nos informateurs, peu ou pas exposés en principe à ce genre de variation. C'est là, du reste, ce qu'a pu corroborer l'éclaircissement métalinguistique sollicité.

2 Dont l'émetteur paraît en outre peu sensible – comme plusieurs locuteurs natifs d'ailleurs (Bajric, 2009 : 147) – au fait qu'une telle séquence infinitive à valeur finale nécessiterait, tout au moins en registre surveillé, des sujets coréférentiels.

3 Citons en marge une construction comme : « Je préfère une douce hypocrisie que l'ostentation », puisque attestée en français non normé, ce dont le sujet hellénophone qui en est responsable n'est pas pour autant au courant, à en juger par sa réaction lors de l'entretien métalinguistique. C'est plutôt que la préposition *από* qu'exigerait en l'espèce le grec se trouve introduire le second membre du comparatif, rôle que le français assigne au morphème *que*.

Tout comme 29 et 30, qui s'apparentent par une introduction lacunaire de l'attribut de l'objet (*de* fait défaut à 29, *comme* à 30) :

- 29. cette réaction qu'on pourrait qualifier inconsciente
- 30. nous avons considéré préalable un niveau élevé

Transitivité ou intransitivité du verbe sont en cause dans une série de cas qui impliquent interférence du grec, la structuration phrastique reproduisant parfois littéralement des schémas de la L1 (voir tout particulièrement 31) :

- 31. des salaires qui peuvent vivre la famille
- 32. les procédures grammaticales ont été évoluées/120 questionnaires ont été répondus
- 33. des mouvements se sont apparus

Il en va de même en 34 et 35 où la préposition résulte d'une tentative de restitution en surface de l'élément indispensable à une construction de cet ordre en grec (la conjonction *va*, dont il a déjà été fait mention *supra*) :

- 34. en laissant les élèves à faire ce qu'ils veulent
- 35. il faudra d'exister

Nous touchons, avec ce dernier exemple, à la question épineuse de la forme impersonnelle, représentée dans notre corpus par les énoncés que voici :

- 36. Ce mot il fallait être en tête de la phrase
- 37. Ils existent plusieurs auteurs

Celui-là ne tient pas compte du caractère strictement impersonnel d'un verbe comme *falloir*, auquel s'adjoint un sujet précis anaphorisé par *il*. Celui-ci fait varier l'élément par nature invariable de la construction impersonnelle, qu'il confond ainsi avec la correspondante personnelle du même verbe (« Plusieurs auteurs existent »), seule possible en grec¹. Pour ne pas attaquer sans transition les faits hypotactiques, voici deux exemples qui en sont marqués bien que les verbes recteurs ne s'y prêtent pas ou plus² :

- 38. Je ne connais pas si les Actes du 5^e Congrès ont été déjà parus³
- 39. On peut citer, à titre d'exemple, qu'un journaliste connu peut transformer [...]

C'est dans la syntaxe de la L1, autorisant pleinement des constructions analogues, que nous avons pu trouver une explication à ce type d'écart.

3.1.6. Subordination

Le maniement des structures dépendantes requiert la plupart du temps une maîtrise considérable de facteurs aussi divers que subtils entrant dans la composition du système linguistique. Cela leur vaut d'être perméables à l'agrammaticalité sur plus d'un plan. En effet, choisir le mode et le temps du verbe dépendant n'est pas chose

1 Quoique les structures analogues de la langue grecque ne connaissent pas de pronom invariable, 37 se révèle soucieux de se conformer à la syntaxe du correspondant grec d'*exister* (*υπάρχω*), commentaire métalinguistique à l'appui.

2 *Connaître* a pu autrefois régir assez couramment une subordonnée, mais plus vraiment aujourd'hui, sinon en termes de variation diatopique (usages régionaux) ou diaphasique (registre littéraire).

3 Notons au passage la transitivité indûment reconnue à *paraître*.

aisée, d'autant que sa L1 s'avère moins contraignante que le français à ce sujet. D'où la contradiction des choix modaux dans les subordonnées des exemples 40 à 42 :

- 40. j'espère que vous ayez passé de bonnes vacances
- 41. des carences sérieuses font craindre que l'étudiant ne pourra pas suivre
- 42. à condition qu'il s'agit d'un groupe nominal

Ou la neutralisation temporelle dans celles des exemples 43 à 45 :

- 43. Il a dit qu'il s'agit d'une grammaire et d'une langue propre à l'apprenant, donc, il n'y a pas d'erreur
- 44. pour demander si les résultats sont annoncés la semaine prochaine
- 45. comme si [S.] approuve le besoin de lire [...], comme si elle cherche à deviner

Si le grec, qui néglige trop fréquemment d'observer la concordance des temps, se laisse entrevoir en 43, il n'y est en revanche pour rien en 45 et notamment en 44, où le futur a été évité sous prétexte qu'il est incompatible avec *si*. Encore un tel geste hypercorrectif prouve-t-il que le scripteur ne distingue pas la valeur hypothétique de la valeur interrogative assumées par le même morphème *si*.

L'hypercorrection – parallèlement à l'interférence du grec moderne qui, à défaut d'infinitif, généralise la subordonnée (cf. 3.1.4) – joue également en 46, où les sujets coréférentiels des deux verbes ne bloquent pas l'introduction d'une subordonnée au subjonctif¹ :

- 46. l'apprenant grec, pour qu'il prononce correctement [...] a besoin de [...]

Il importe, avant d'aborder les relatives, d'attirer l'attention sur le morphème polyvalent *comme*, qui fait l'objet d'emplois particuliers – à ne pas mettre sur le compte du grec – dans l'interlangue de nos sujets, ainsi que le montrent ces deux exemples :

- 47. On peut éviter ce type d'exercice comme il risque de décourager l'élève
- 48. dans la même page comme celle qu'indique la note précédente

Méconnaissance de la restriction dont s'assortit la valeur causale de *comme* (à savoir antéposition de la subordonnée à la principale) en 47 ; assimilation – certainement pas en souvenir de l'ancienne langue qui l'autorisait (cf. note 1, p. 153) – de *comme* à *que* dans le microsystème de la comparaison en 48 (cf. note 3, p. 153).

Outre les problèmes que peut poser la relativisation même sous ses formes les plus rudimentaires (Monville-Burston, 2008 ; Monville-Burston & Kounouni, 2010) et dont un énoncé comme 49 fournit un bel échantillon² :

- 49. fait que nous permet à déduire

nous retiendrons le processus d'extraction entrepris dans un énoncé comme 50, qui fait apparaître *où* en lieu et place de *que*, non pas conformément à des états révolus du

1 « Je me permets de vous écrire pour nous confirmer que [...] » illustre – au détriment de la clarté – l'opération inverse, qui n'est toutefois pas inconnue, tant s'en faut, du français non normé : voir, à titre d'échantillon, Boutet (2002 : 167).

2 Dont l'agrammaticalité – non attribuable à une « interférence » quelconque de l'ancien français – s'augmente d'un choix inadéquat de préposition.

français, mais par suite d'un effet d'hypercorrection que motive la spécialisation de l'outil *où* dans la fonction de complément circonstanciel de lieu ou de temps¹ :

50. c'est cette année seulement où ce module n'a pas fonctionné

Des exemples à construction relative, seul celui-ci a incontestablement été calqué sur les structures du grec :

51. la façon avec laquelle on va le faire

À moins que l'on ne s'accorde à voir dans le *que* de 49 le correspondant d'un relatif universel *που* que le grec contemporain tend à généraliser dans les positions syntaxiques les plus diverses, ce sur quoi l'entretien métalinguistique ne nous a pas suffisamment éclairé.

3.1.7. Distribution

La L1 serait de nouveau à « incriminer » en 52 et surtout en 53 où elle autoriserait l'inversion de l'ordre canonique autour du noyau verbal (sujet/verbe/attribut), totalement impossible en français sous peine de fausser le sens même de l'énoncé :

52. Institut Hellénique Pédagogique
53. une erreur pragmatique constitue l'utilisation de « cependant »

Langue casuelle, le grec moderne se permet généralement une souplesse considérable en matière de distribution des termes dans la suite syntagmatique. De là les agencements ci-après, qui portent fortement tracée l'empreinte de la L1 des émetteurs et que le français aurait plus d'une raison de traiter d'agrammaticaux (ainsi choix des prépositions en plus de l'ordre des syntagmes en 55) :

54. qui font les élèves douter
55. Ils sont difficiles pour un étranger de les prononcer

Avec l'interférence, rappelons-le, peuvent entrer en jeu des systèmes linguistiques autres que celui de la L1 ; en voici deux exemples représentatifs dus à une collègue hellénophone pratiquant couramment l'allemand, dont on ne reconnaît que trop des traits syntaxiques (tendance à l'inversion du sujet, même pronominal, en cas de position frontale occupée) en 56 et 57 :

56. au terme de « faute » assignait-on autrefois un sens péjoratif
57. Surtout à celles-ci accorde-t-on une importance majeure

3.1.8. Structures redondantes ou elliptiques

Il suffit qu'un élément adventice soit intercalé entre le verbe et son sujet pour que celui-ci soit repris sous la forme conjointe du pronom personnel qui lui correspond :

58. il en est de même pour « e » qui, de fermé, il devient ouvert

Délicate à manier, la classe des pronoms se prête en effet souvent à la redondance hypercorrective, ainsi maintien du morphème *ci* adjoint au démonstratif pourtant complété par un relatif en 59 ; de la construction pronominale propre aux modes

¹ « C'est moi qui a le plus d'esprit dans la famille » ou « pour moi qui ignorait l'histoire » neutralisent, à l'instar de la variété non normée du français actuel, la variation du rang à la suite d'un *qui* faisant partie intégrante d'un même processus d'extraction.

personnels devant un infinitif en 60 ; voire de tout un pronom face à ce qu'il est censé représenter en 61 :

- 59. Certaines de ces règles sont celles-ci qu'on utilise pour décrire la langue cible
- 60. nous n'avons pas besoin de nous nous rappeler
- 61. il n'y en a plus de temps

Il en va tout autrement pour 62 où l'hypercorrection entraîne, non pas la redondance, mais l'ellipse, en ce sens que le morphème discontinu de la négation verbale se voit réduire à l'un de ses constituants (le discordantiel *ne*) en présence de la locution *non plus*, qui est de la sorte assimilée aux outils forclusifs (*personne, jamais, etc.*) :

- 62. Il ne s'attendait non plus à la coopération étroite entre [...]

Comme cela a été signalé à maintes reprises jusque-là, le fait qu'une telle structure reproduit un schéma pleinement sanctionné par l'usage classique n'en justifie pas la trace dans l'interlangue décrite ici.

3.2. À la charnière de la grammaire et du lexique

Les items réunis sous cette rubrique présentent tous la particularité d'être du ressort à la fois de la grammaire et du lexique¹. Il en est ainsi du genre des noms communs, qui, en l'absence d'indice flexionnel, est normalement affaire de dictionnaire, comme de certaines locutions lexicalisées défigurées dans l'interlangue de nos informateurs.

3.2.1. Genre et nombre de noms communs

Interférences issues d'automatismes – et, du coup, persistantes – que celles qui portent sur le genre ou le nombre des noms communs. Les premières fourmillent quoique les termes en question soient pour la plupart extrêmement usuels :

- 63. dans la première paragraphe/la manque de compétence/ils tombent dans la piège/les mauvaises choix/toutes les indices discursives/certaines paramètres/les masques portées
- 64. de manière révélateur/un règle connu/origine socioculturel/à des fins communicatifs/tous ces taxes/lois naturels/ces caractéristiques [...] ils assurent la cohésion/ car les mathématiques sont plus exigeants que d'autres matières

Les secondes, au contraire, sont rarissimes et affectent des noms précis comme *confort*, que le grec a emprunté au français pour en helléniser par la suite la syntaxe :

- 65. où il y avait tous les confort

Ou *merci* dont le correspondant grec, forme lexicalisée de verbe, ne pourrait souffrir de marque du nombre dans la configuration cotextuelle que fait apparaître 66 :

- 66. Mille merci pour votre compréhension.

3.2.2. Locutions lexicalisées

Tout aussi perméables aux structures du grec, les énoncés ci-dessous accusent une méconnaissance du caractère lexicalisé des matériaux qui les composent. Ainsi la construction infinitive requise en 67 (locution *passer son temps à...*) se voit-elle remplacer par une construction à participe que lui aurait préférée en l'occurrence la syntaxe grecque :

1 Sur la problématique de l'erreur lexicale, voir Masseron & Luste-Chaa (2008 : 513-514).

67. ils passaient leur temps en bavardant

C'est à l'image de cette dernière que se construit également 68, avec restitution du déterminant effacé en signe de lexicalisation (locution *avoir tendance à...*) et changement de préposition :

68. on a la tendance de limiter

3.3. Lexique et sémantique

Ici comme ailleurs, deux séries de cas se dessinent : les uns rassemblent des faits intralinguaux, les autres des faits interlinguaux. Pour ce qui est des premiers, concentrons-nous avant tout sur un contresens notoire puisque repérable quasi inmanquablement dans l'interlangue de l'enseignant hellénophone de FLE¹, qui reconnaît – non sans fantaisie – au forclusif *guère* la capacité de véhiculer une négation énergique plutôt qu'atténuante :

69. Il n'y avait guère de fautes [« pas du tout de fautes »]

À noter qu'il s'agit là du seul cas où l'explicitation métalinguistique a souligné l'absence du moindre éclaircissement sur le sémantisme de *guère*, aux différents stades de la formation reçue.

Retenons ensuite des confusions dues à l'affinité morphologique et/ou sémantique des vocables ou locutions en question, ainsi *apparaître/paraître* en 70, *tenir/prendre* intervertis dans les locutions de 71 et 72, *en/à l'avance* en 73, incompatibilité du déterminant complexe *beaucoup de* avec le nom *fois* en 74 :

70. l'article de Corder, apparu déjà en 1967
 71. en prenant compte de leur manifestation
 72. Une typologie plurielle de l'erreur doit être tenue en compte
 73. règles posées en avance
 74. Beaucoup de fois

Il n'en va pas exactement de même dans les exemples suivants, l'influence du grec – qui se sert d'un signifiant identique pour *apparence/apparition*, *immigration/émigration*, *mal/mauvais* – ne pouvant être exclue, au dire des émetteurs eux-mêmes :

75. Son apparence [celle du rire dans l'interaction] est liée à [...]
 76. Immigration économique vers l'Allemagne
 77. mal choix de relatif²

Pas plus que dans :

78. des étudiants en formation postuniversitaire

où *postuniversitaire*, désigne tout ce qui se situe au-delà d'un premier cycle universitaire (actuellement Master et Doctorat, autrefois 3^e cycle, pour nous en tenir à la réalité hexagonale), mais qui n'est pas moins « universitaire » pour autant. Et ce, dans une tentative pour se conformer au seul préfixe *μετά-* « post- » du terme grec *μεταπτυχιακός*, usité en l'espèce.

1 N'y échappe, de fait, aucune des quatre occurrences de *ne... guère* relevées dans notre corpus.

2 La valeur adjectivale de *mal* n'est plus qu'un vestige des structures de l'ancienne langue, lequel vestige fait son apparition soit en locution parfaitement figée (*bon gré, mal gré*), soit en relation attributive.

Sont enfin manifestement calqués sur le vocabulaire du grec les choix lexicaux qu'intègrent les énoncés 79 à 81¹ :

- 79. Quelle pourrait être la base [« la moyenne »] pour l'épreuve écrite ?
- 80. Matière d'examens pour le cours [...]/Matière enseignée [« Programme... »]
- 81. Tous les élèves de l'école primaire font [« prennent »] des cours particuliers

Tout comme ceux de 82 et 83 sur le vocabulaire de l'anglais :

- 82. Ils confrontent leurs peurs
- 83. on supporte qu'elles doivent être ignorées²

3.4. Sémantique et discours

Les traces de la L1 apparaissent en filigrane dans tous les faits sémantico-discursifs qui seront examinés ici. Trois cas de figure concernent une même valeur sémantico-logique (addition), matérialisée par les outils *et*, *aussi*, *encore*. On relève, en effet, le coordonnant *et* dans l'acception de « aussi, de plus » en 84, tandis que *aussi* lui-même et *encore* paraissent, en 85 et 86, dépourvus de leur valeur habituelle (consécutives pour celui-là, restrictive pour celui-ci) en position frontale d'une proposition dont le sujet se verra inverser (ce que 85 est seul à faire représenter), tout au moins en registre surveillé :

- 84. accentuer et la première syllabe
- 85. Il faudrait noter les mots les plus utilisés dans leur production écrite. Aussi serait-il intéressant de dénombrer et d'inventorier ces mots.
- 86. Le texte est suivi de 5 questions de compréhension. Encore il y a quelques exercices de grammaire et de vocabulaire.

Force est de constater combien ces subtilités sémantico-logiques, spécifiques du français, sont tributaires des lois de la syntaxe. Tel n'est pas tout à fait le cas de la locution adverbiale *sans doute* qui, pour susceptible qu'elle soit d'entraîner l'inversion du sujet en distribution analogue, n'en est pas moins invariable au plan sémantico-discursif. Ce que n'observe nullement un énoncé comme 87, où la locution se trouve être employée avec sa vieille acception littérale sans se faire suivre d'inversion :

- 87. Sans doute [« Sans aucun/nul doute »] ils étaient au courant.

Le grec est enfin plus qu'apparent dans le choix de *sauf* en 88, dès lors qu'il attribue au correspondant de ce dernier (εκτός) une valeur de « outre, en plus de » :

- 88. il faut souligner que, sauf ces informations, on doit ajouter [...]

4. Bilan et enseignements

La liste des items fossilisés sur la base desquels nous avons raisonné n'aurait pu être, ni ne se voulait du reste, exhaustive. L'interlangue examinée ici renferme bien d'autres aspects auxquels les contraintes matérielles de la situation nous ont interdit de toucher. Ceux sur lesquels nous nous sommes penché pour y avoir reconnu, lors des dépouillements, des traits saillants ne laissent tout de même pas d'informer

1 Et que nous nous passerons de commenter ici pour l'avoir déjà fait ailleurs sur la base d'exemples analogues fournis par des publics hellénophones au profil différent (Forakis, 2006).

2 Il n'en reste pas moins que le verbe *to support*, qui a motivé ce choix, serait inadéquat dans un contexte analogue en anglais.

des compétences plus spécifiquement linguistiques dont témoigne un échantillon représentatif de l'hellénophone spécialisé dans l'enseignement du FLE, et qui, lacunaires, risqueraient de faire obstacle à l'épanouissement professionnel de celui-ci.

Or quels facteurs pourraient être à l'origine d'un tel état de choses ? Nous tenterons, à titre d'ouverture de la problématique, une réponse en mobilisant notre propre expérience dans le domaine, confrontée à une observation impartiale de pratiques assez largement consacrées et, notamment, à l'avis des praticiens eux-mêmes, enregistré en fin d'entretien métalinguistique :

1. Apprentissage du FLE :

- trop ancré, ces dernières décennies, dans les scléroses d'un communicativisme de stricte obédience faisant abstraction d'une réflexion féconde sur les faits de langue lors même que la classe aurait lieu en contexte hétéroglotte ;
- dénué, le plus fréquemment, d'exposition à des contextes francophones, donc exclusivement institutionnalisé ;
- accordant résolument la priorité aux spécificités de la certification aux dépens du développement de compétences effectives en FLE, sous prétexte que celui-ci est généralement L3 ou L4 pour l'hellénophone.

2. Formation supérieure initiale qui :

- s'obstine à puiser ses références dans une grammaire de FLE à la fois simpliste, superficielle et partielle, sans forcément se permettre de véritables approfondissements, pourtant nécessaires au futur enseignant ;
- fait presque totalement fi d'une utile exposition à la diachronie du français, susceptible d'affiner le bagage linguistique et, par là même, d'amener l'étudiant à mieux cerner les éventuelles zones de confusion ; plutôt que de le déconcerter, une telle exposition ferait prendre conscience au jeune francisant de l'évolution du système de la langue en lui permettant finalement d'y voir plus clair (cf. Forakis, 2008 : 189).

3. Formation continue qui, trop axée sur la didactique, tient paradoxalement pour acquise une fois pour toutes la compétence linguistique ; si bien que l'enseignant se trouve être appelé à assimiler toutes les techniques possibles – souvent de pointe – de didactisation d'un savoir qu'il ne maîtrise cependant qu'approximativement.

4. Pratique de l'enseignement du FLE à laquelle font généralement défaut les références solides en langue française (grammaires et dictionnaires), notre public d'enseignants étant en fait familiarisé avec les seuls outils destinés à la classe de langue.

Références bibliographiques

- Bajric S., 2009, *Linguistique, cognition et didactique. Principes et exercices de linguistique-didactique*, Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne.
- Boutet J., 2002, « "I PARLENT PAS COMME NOUS" Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », *Ville-École-Intégration Enjeux*, 130, pp. 163-177.
- Conseil de l'Europe (éd.), 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, Paris, Didier.
- Forakis K., 2006, « Typologie de l'erreur chez l'apprenant hellénophone du français », *Enseigner le français à l'heure actuelle : enjeux et perspectives. Actes du 5^e Congrès panhellénique des Professeurs de français (Athènes, 2-5 décembre 2004)*, 2^e éd., Athènes, Association des professeurs de français, pp. 287-298.
- , 2008, « Compétence grammaticale et initiation au raisonnement linguistique : l'exemple de l'hellénophone en cursus universitaire d'études françaises », S. Vlachopoulos & Th. Gogas (eds), *Foreign Language Teaching in Tertiary Education. Proceedings of the 2nd International Conference*, Ioannina (Greece), Carpe Diem, pp. 185-196.
- & Vichos K., 2017, « L'empreinte grammaticale de la L1 dans l'écrit de L2 : le cas de l'hellénophone aux compétences affirmées en français », in J. André, O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage*, Paris, Presses de l'École polytechnique, pp. 279-291.
- Galligani St., 2003, « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Linx*, 49, pp. 141-152.
- Leeman-Bouix D., 1994, *Les Fautes de français existent-elles ?*, Paris, Seuil.
- Masseron C. & Luste-Chaa O., 2008, « Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et enjeux », J. Durand, B. Habert & B. Laks (dir.), [1^{er}] *Congrès mondial de linguistique française. Paris, 9-12 juillet 2008* [CD-ROM], Paris, Institut de linguistique française [CNRS]/EDP Sciences, pp. 513-525.
- Monville-Burston M., 2008, « Évaluer la compétence par un test de jugement de grammaticalité : le cas de la relativisation chez des apprenants chypriotes hellénophones avancés en FLE », J. Durand, B. Habert & B. Laks (dir.), [1^{er}] *Congrès mondial de linguistique française. Paris, 9-12 juillet 2008* [CD-ROM], Paris, Institut de linguistique française [CNRS]/EDP Sciences, pp. 1779-1791.
- & Kounouni M., 2010, « Deux procédures expérimentales pour tester la relativisation dans l'interlangue d'apprenants chypriotes hellénophones en FLE », *14th International Conference "Advances in Research on Language Acquisition and Teaching : Selected Papers"*, 14-16 December 2007, Thessaloniki, Greek Applied Linguistics Association, pp. 489-507.
- Pateraki-Chatziadoniou O., 2006, « Apprentissage du FLE : difficultés rencontrées par les étudiants grecs et propositions de remèdes », *Enseigner le français à l'heure actuelle : enjeux et perspectives. Actes du 5^e Congrès panhellénique des Professeurs de français (Athènes, 2-5 décembre 2004)*, 2^e éd., Athènes, Association des professeurs de français, pp. 509-524.
- Porquier R. & Frauenfelder U., 1980, « Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir », *Le Français dans le monde*, 154, pp. 29-36.
- Proscolli A., 2007, « Des compétences linguistiques des professeurs de FLE en Grèce », *Γλωσσικός Περίπλους. Μελέτες αφιερωμένες στη Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού* [Périple linguistique. Mélanges offerts à D. Théofanopoulou-Kontou], Αθήνα, Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, pp. 321-331.
- & Βηχου Μ., 2008, « Η λεξιλογική ικανότητα των φοιτητών Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ » [La compétence lexicale des étudiants en Langue et Littérature françaises à l'Université d'Athènes], *Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου* [La langue dans un monde qui change. Actes de colloque international], Αθήνα, Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 454-460.
- Rosen É. & Porquier R., 2003, « Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue », *Linx*, 49, pp. 7-17.
- Salins G.-D. de, 1996, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier.
- Tyne H., 2012, « La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2 », *Le Français aujourd'hui*, 176, pp. 103-112.
- White L., 2003, "On the Nature of Interlanguage Representation : Universal Grammar in the Second Language", C. Doughty & M. Long (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, pp. 19-42.

Profs de FLE : vers une formation motivante et performante

Stamatina Foutri
Grèce¹

1. Introduction

Depuis longtemps, l'Europe subit une mobilité de populations intense, aussi bien interne, qu'externe. La majorité des pays ont ouvert leurs frontières pour accueillir des gens issus des pays du monde entier. Ainsi, il y a presque trois décennies, les Grecs ont vu entrer dans leur pays des milliers d'immigrés venus de l'ancienne Union soviétique, des Balkans et d'Asie. Pourtant, il y a presque un an, la Grèce a subi un choc terrible ! Elle a accueilli un énorme flux de réfugiés issus de Syrie, d'Afghanistan, d'Irak et d'autres pays frappés par la guerre et le terrorisme.

Cependant, la Grèce, ce petit pays du sud de l'Europe, étant depuis toujours si homogène, n'est pas prête à affronter ce phénomène ni à gérer les bouleversements provoqués dans la vie de ses habitants, habitués jusqu'alors à la monoculturalité. Des sentiments et des réactions contradictoires naissent ; peur de l'inconnu d'une part, et de l'autre, compassion pour les immigrés vivant dans des conditions déplorables.

Étant alors conscients de la situation changeante et réceptifs à la nouvelle réalité, on est amenés à mieux faire face aux différents obstacles qui surgissent. Il faut accepter qu'on vit et qu'on vivra dans une société multiculturelle et que notre objectif est la meilleure harmonisation à ces nouvelles conditions socioculturelles qui se forment. Il nous reste alors de trouver les moyens pour le faire.

¹ Lycée Léonin de Néa Smyrni.

Afin de combattre des attitudes xénophobes, stéréotypées et racistes, il faudrait commencer par l'école où apparaîtront les premiers « conflits » de coexistence et où la mixité ethnique sera plus évidente. Les enseignants sont alors appelés à préparer des individus aptes à s'adapter à toutes sortes de changement, à coexister au milieu scolaire et social, à apprendre à leurs élèves à collaborer, à partager et à co-agir.

Pourtant, la contribution du professeur de langues étrangères est déterminante grâce à son rôle polyvalent et multidimensionnel. La spécificité de son métier est qu'il est porteur d'une culture et d'une réalité différentes ayant comme objectif l'ouverture et la familiarisation des apprenants avec l'existence d'autres modes de vie et mentalités, d'autres réalités. C'est à lui de les initier à l'étranger et au différent. Il est agent de leur socialisation et de leur intégration. Il se charge de leur montrer que la diversité ne constitue pas une menace, mais un enrichissement. Il est appelé à assurer l'équilibre en classe, à rendre les élèves plus responsables et conscients, à les « acculturer », à leur transmettre des valeurs, à éliminer les idées préconçues en les sensibilisant sur l'Autre. Il devient leur modèle antiraciste, un modèle libérateur. D'ailleurs, en classe multiculturelle, le français pourrait jouer un rôle unificateur au cas où les apprenants ne partageraient pas la même langue. Ils seraient tous égaux devant l'apprentissage d'une nouvelle langue, en l'occurrence le français.

La question qui se pose ici est si cet enseignant est capable d'assumer cette pléthore de nouveaux rôles. Son identité et ses représentations constitueraient un obstacle à la bonne pratique de sa profession ? A-t-il les compétences adéquates pour répondre à ces nouvelles impératives ? S'est-il assez bien approprié les savoirs langagiers et didactiques afin qu'il puisse faire appel à des compétences sociopsychaffectives ? Quels sont les facteurs qui influencent son travail d'appropriation ?

Ces réflexions nous ont amenées à nous pencher sur la formation initiale vu qu'elle constitue la base de toute formation. D'ailleurs, l'avenir du français et de son enseignement dépend, entre autres, du savoir-être et des compétences didactiques et pédagogiques des enseignants. On devrait donc se focaliser sur les fondements du système éducatif et le solidifier avec des professionnels compétents, aptes à répondre aux changements sociaux, politiques et culturels de notre époque.

2. Formation initiale et continue en Grèce

Le Département de Langue et de Littérature françaises d'Athènes se compose de 4 grandes sections : Langue française et linguistique, Littérature française, Histoire de la civilisation française et Traduction. Il comprend des modules obligatoires, des modules à option obligatoire, des modules à option libre, ainsi que des modules facultatifs d'autres Départements de la Faculté des Lettres. Ils sont échelonnés sur huit semestres et pas sur six selon les directives de l'Union européenne. L'assiduité aux cours est recommandée, mais pas obligatoire. Malgré la réforme qui a été effectuée en 2010, et qui a rendu le cursus plus flexible et souple pour les étudiants, le Département continue de se focaliser sur le cultivé ; il procure aux étudiants les fondements théoriques nécessaires, mais on lui reproche toujours d'être assez rigide et de ne pas leur procurer les bagages adéquats pour qu'ils puissent répondre aux exigences et aux défis du métier du professeur de français.

Malheureusement, après la fin des études, il n'y a aucun dispositif d'accompagnement officiel des jeunes enseignants. C'est à eux de passer à l'action s'ils veulent devenir des professeurs performants. Ils peuvent par exemple s'inscrire à l'*Association des professeurs de français* de Grèce s'ils veulent rester informés sur tout ce qui concerne les événements et l'évolution de leur métier ou bien s'adresser à l'*Institut français de Grèce* afin de se renseigner sur les Masters disponibles ou de suivre un stage de formation sur les diplômes du Ciep et de la Sorbonne.

Pour ce qui est de la formation continue, ces dernières années, en Grèce, de plus en plus d'initiatives significatives sont prises dans le secteur de l'éducation. Ainsi, les principaux agents de la formation des enseignants sont

- les universités et les établissements d'enseignement technologique supérieur ;
- l'*Institut Pédagogique*, section du Ministère de l'Éducation chargée de l'enseignement primaire et secondaire ;
- l'*Institut de Formation des Maîtres* prenant en charge la planification des actions de formation et la mise en place des journées de stage et des séminaires ;
- l'*Université Ouverte*, s'adressant à des adultes qui optent pour des études universitaires et postuniversitaires payantes et à distance, l'*École supérieure d'enseignement pédagogique et technologique*, appartenant aux établissements d'enseignement supérieur et proposant une formation technologique professionnelle et pédagogique ;
- l'*Institut de Formation de Congénères et d'éducation interculturelle*, ayant comme but principal la promotion de la langue et culture grecques tout en étant responsable de la formation des enseignants sur l'immigration, l'altérité, la mixité et le développement de valeurs transversales ;
- l'*Association des Professeurs de français* de Grèce, représentant tous les enseignants de FLE dans notre pays et jouant un rôle primordial à notre formation, mais aussi à la revendication de nos droits aux instances éducatives ;
- enfin, l'*Institut français de Grèce*, qui prend en charge tout type de formation pour les enseignants/examineurs des diplômes européens, en collaboration avec l'Université de la Sorbonne et le *Centre international d'Études pédagogiques*.

Il faut également mentionner le Conseil de l'Europe, organisant des stages, des colloques et des journées éducatives et attribuant des bourses, sans oublier bien d'autres organismes et institutions, des maisons d'édition grecques ou étrangères, des initiatives diverses des écoles privées et des conseillers pédagogiques.

3. Recherche comparative

Le cursus du Département de Lettres françaises d'Athènes a changé depuis 2010. Nous avons alors procédé à une enquête comparative entre les deux systèmes de formation ; la même enquête a été réalisée il y a 6 ans auprès des étudiants de l'ancien système, plutôt rigide et théorique, et auprès des étudiants du système actuel, plutôt souple et proche de la réalité du terrain. Nous avons voulu, d'abord, esquisser le profil des futurs enseignants de FLE en Grèce, repérer leurs représentations sur l'altérité, leur attitude sur la réalité multiculturelle, leurs aspirations quant à l'exercice du métier, ainsi que leurs phobies et faiblesses. Sont-ils en mesure de prendre en charge une classe et faire

face de manière harmonieuse à ses défis ? Sont-ils assez formés pour mettre en valeur la richesse de son hétérogénéité ? Et si oui, ont-ils les moyens nécessaires de le faire ? Leur formation leur aurait-elle donné les outils nécessaires pour l'acquisition des compétences professionnelles ?

L'étude porte sur la comparaison des résultats dont émanent des informations très intéressantes sur le contenu et la qualité de la formation universitaire après la réforme. Elles nous permettent de redéfinir le profil des futurs enseignants de FLE et d'émettre des propositions sur une meilleure formation initiale par le biais du dépistage de ses déficiences. Plus précisément, l'enquête se compose de 5 axes de réflexion :

1. Contact et familiarité des étudiants avec l'étranger et les langues.
2. Représentations et attitudes face à l'étranger.
3. Évaluation de leur formation.
4. Perceptions de la réalité scolaire grecque.
5. Représentations d'enseignant.

Tout d'abord, il faudrait noter qu'il n'est pas du tout facile de travailler sur des perceptions et des représentations puisqu'elles ne sont pas des notions mesurables et du coup, les constatations sont parfois approximatives.

Dans les deux cas, il s'agit de gens qui ont assez voyagé, qui se sont rapprochés du différent, qui aimeraient vivre à l'étranger non seulement pour retrouver de meilleures conditions de vie, mais aussi pour l'expérience elle-même et fréquenter l'Autre. Ils parlent deux ou trois langues étrangères puisque pour eux, l'apprentissage d'une langue est un plaisir leur permettant à la fois de communiquer et de rencontrer de nouvelles cultures. Ce qui est surprenant est le fait que la grande majorité des étudiants questionnés en 2016 ont posé candidature au programme d'échange ERASMUS.

Quant au dépistage des stéréotypes, le public questionné en 2016 apparaît plus ouvert et réceptif à la présence d'étrangers dans leur pays. Ils ont l'air compréhensifs, solidaires, ils éprouvent de la compassion pour les réfugiés et les immigrés et ils considèrent que la multiculturalité est une source d'enrichissement linguistique et culturel pourvu que l'État prenne des mesures pour leur intégration harmonieuse et qu'il garde l'équilibre dans un pays qui affronte un si grand nombre de problèmes.

En ce qui concerne leurs attentes de la formation reçue, leurs réponses sont ambivalentes. Leurs études leur semblent avoir un impact positif sur le développement de leur personnalité et l'acquisition des savoirs, mais, ailleurs, ils déclarent clairement ne pas en être satisfaits ayant des lacunes en langue, en culture et en didactique qui les empêcheront d'exercer pleinement et avec confiance le métier du professeur. Ils demandent un cursus approfondissant sur la culture comportementale des Français, sur la psychologie, sur la réalité européenne, ainsi que sur l'interculturel. Bien que le cursus actuel soit plus flexible et adapté aux besoins des étudiants, ils ne se sentent pas prêts à entrer dans une classe et enseigner. Le paradoxe est que malgré l'importance qu'ils accordent au stage en classe de langue, un pourcentage très faible y participe. Ils souhaiteraient d'ailleurs une formation en alternance, soutenue et suivie par un enseignant tuteur et titulaire de la classe, ou bien des stages qui durent plus longtemps dans des écoles publiques, privées et d'autres organismes éducatifs. Pourtant, selon le secrétariat du Département, il y a seulement environ 10 candidatures par année.

Un autre point assez intéressant et inquiétant à la fois est leur déception quant à la réalité scolaire en Grèce et surtout de la place que détient le français à l'école. Le pourcentage de ceux qui entrent en contact avec cette réalité et de ceux qui au moins s'en informant est assez faible. Nous imputons cette attitude à la crise économique, au taux de chômage élevé et au fait que les recrutements dans le public sont bloqués depuis des années.

Pour finir avec le dernier axe de la recherche, c'est-à-dire les représentations d'enseignant, les étudiants questionnés en 2016 sont beaucoup plus nombreux à défendre que le rôle principal d'un professeur de FLE actuel est la transmission des valeurs humaines, civiles et civiques ; ce qui remonte dans toutes les questions posées. Ils insistent davantage sur le savoir-être, le socioculturel, le rapport entre enseignant et apprenant et beaucoup moins sur la compétence linguistique. Pourtant, ils ont du mal à utiliser une terminologie didactique pour argumenter leur position contrairement au public questionné en 2010.

4. Propositions pour une formation motivante et performante

L'acte d'apprendre ne se limite plus à la simple acquisition des connaissances. C'est une interaction avec l'environnement et une manière d'affronter les faits dans leur milieu naturel (Chryssafidis, 2003). Il y a donc une interaction entre la vie et l'apprentissage, c'est pourquoi le meilleur moyen pour apprendre est par l'expérience. Les élèves vivent des expériences et le professeur, en faisant appel à leur vécu, les incite à réfléchir, à développer de nouveaux comportements ou même de nouveaux modes de raisonnement. Voilà pourquoi, la pédagogie du projet semblerait être une meilleure méthode pour apprendre. C'est la seule méthode qui permet aux apprenants de comprendre, de réfléchir, de développer leur esprit critique, d'argumenter, d'analyser, de synthétiser, d'évaluer, de créer, de s'exprimer, de partager, de faire ensemble, de jouer, de se relaxer, d'éliminer le stress et les phobies, de s'amuser, de se socialiser et de créer des liens forts. L'enseignement via la réalisation des projets est un processus assez complexe, multidimensionnel et exigeant, qui présuppose l'acquisition et la bonne maîtrise de compétences d'enseignants variées.

Pour cette raison, il est impératif de s'occuper du rôle du professeur, de ses compétences cognitives, sociopsychosociales, didactiques, interculturelles, etc. ; bref, de la qualité de sa formation.

5. Compétences didactiques

Un enseignant actuel doit savoir comment faire fonctionner sa classe, c'est-à-dire la préparation de la salle de classe, la place des tables des élèves, le matériel qu'il va utiliser, la méthodologie dont il se servira, sa posture, son gestuel, l'expression de son visage, son regard, le ton de sa voix, son débit, son intonation, etc. Il faut qu'il sache alterner ses techniques et les adapter à l'âge, au niveau et aux besoins de ses élèves. Il doit leur présenter l'intégralité du programme d'enseignement et leur expliquer ce qu'ils font, pourquoi ils le font et où ils en sont dans la progression. Une fiche pré pédagogique est nécessaire pour le bon déroulement du cours, ainsi que la mise en place d'un contrat dont les termes seront réglementés par toute la classe. Le professeur donne toujours des directives très précises et cohérentes pour faciliter la

compréhension de la part des apprenants et rendre leur tâche plus motivante. D'ailleurs, c'est pourquoi il serait bon de savoir exploiter ses sources et leur donner les stimuli adéquats afin qu'ils soient mieux impliqués. Il faudrait également de temps en temps procéder à un réajustement de son enseignement en invitant par exemple un collègue à suivre son cours, en incitant ses élèves à évaluer le cours et exprimer leur point de vue ou enfin, en faisant un dialogue intérieur. Il pourrait ainsi compléter une fiche ou une grille en répondant à des questions concernant la participation entière ou partielle de la classe, la motivation des élèves, les difficultés rencontrées, la variété des techniques didactiques employées, etc.

Cependant, nous doutons que les enseignants débutants ou même expérimentés, maîtrisent les notions et les méthodes didactiques modernes, savent planifier un cours ou même utiliser les TICE à leur enseignement. Une bonne solution à cette déficience serait la lecture de livres de didactique et surtout du CECR, l'assistance à des stages, des colloques et des séminaires dans le cadre de la formation continue et bien sûr la pratique. Il faut des années d'expérience didactique pour pouvoir faire de bons choix didactiques. Sinon, les futurs ou les jeunes enseignants pourraient suivre les stages d'habilitation pour le DELF/DALF ou la Sorbonne, ce qui permettrait l'acquisition de quelques notions didactiques et l'apprentissage de la correction et de l'évaluation d'une production écrite ou orale selon le CADRE.

6. Compétence sociopsychoaffective

Elle est considérée comme une des plus déterminantes pour un enseignement « réussi ». Au sein d'une classe multiculturelle et étant donné que les apprenants actuels sont confrontés à un si grand nombre de problèmes liés à la charge de travail, aux exigences augmentées, à la concurrence, aux rivalités, au stress provoqué par leurs parents, l'enseignant est appelé à rendre le milieu scolaire agréable et libérateur. Un bon professeur se doit d'être juste. Il essaye de créer de bons rapports parmi les élèves. Il les encourage tous à participer. Il maintient constamment une attitude positive et réceptive. Il doit s'impliquer, être très motivé, croire en son cours. Il doit également être humble, humain, bienveillant, accessible, à l'écoute des élèves, disponible, communicatif, solidaire, compréhensif et gentil. Il doit éviter à tout prix de dévaloriser, rabaisser et mépriser. Sa tâche étant de dépénaliser l'erreur, d'accueillir tous les points de vue, d'évaluer sans mettre des notes-sanctions, de vanter l'effort des élèves, de les guider, de les encadrer tout au long de leur parcours, de les conseiller. Ce n'est pas un tyran non plus ; il détient le pouvoir et il pose des limites, mais seulement pour pouvoir garder l'équilibre et coordonner le cours. Il reste parfois à l'écart afin que les apprenants s'autonomisent. Ainsi, il dirige discrètement et surveille depuis les coulisses. Il devient un observateur actif. Quelquefois, il fait partie de l'équipe, il collabore avec les élèves sur un pied d'égalité. Alors, il devient démocratique, co-créatif et apprend lui aussi. En somme, c'est à lui de créer une bonne ambiance, un climat d'entente pour que les élèves se sentent à l'aise et qu'ils développent une confiance en eux-mêmes.

Toutefois, comment répondra-t-il à ce rôle tellement complexe si sa formation psychopédagogique est lacunaire ? Comment pourra-t-il tolérer la pression psychologique, comment gèrera-t-il la frustration ressentie en cas d'échec ? Comment réagira-t-il en cas de manifestation imprévue ou inhabituelle en classe ? Au lieu

d'attendre l'expérience de l'ancienneté, qui permet de façon expérimentale l'acquisition de cette compétence, les futurs ou les jeunes enseignants pourraient suivre des stages de psychopédagogie. De l'autre, les instances éducatives devraient obligatoirement inclure dans le cursus des modules centrés sur ces disciplines. Sinon, des spécialistes ou des professeurs expérimentés pourraient être invités en tant que locuteurs à des journées de caractère psychopédagogique qui seraient suivies d'une discussion et d'un échange d'idées et de conseils. La participation active au stage de la dernière année d'études pourrait aussi aider au déblocage affectif des futurs enseignants.

7. Compétences cognitives

Il est indispensable qu'un enseignant ait les connaissances qui lui permettront de bien se débrouiller en classe et de répondre aux exigences du niveau qu'il enseigne. L'acquisition de la compétence linguistique, pragmatique et phonologique est indispensable. Par ailleurs, il doit non seulement maîtriser avec aisance les sujets qu'il abordera en classe, mais savoir également choisir les thématiques adéquates, correspondant au savoir des apprenants, à leurs expériences, leurs centres d'intérêt. Une familiarisation avec les nouvelles technologies et d'autres sources est nécessaire pour qu'il puisse motiver son public en étant original, créatif et actif. Il pourrait s'inscrire à des réseaux sociaux et des blogs relatifs à l'enseignement afin d'échanger des points de vue et des idées avec des collègues d'autres pays. Une approche holistique du savoir serait la clé.

Pourtant, la majorité des étudiants ont peur de l'enseignement à cause de leurs connaissances lacunaires en langue. Quoi de plus utile que la participation au programme Erasmus ? La langue est pratiquée et on le vocabulaire est enrichi. Les instances éducatives pourraient financer une partie de ce séjour afin d'inciter un plus grand nombre d'étudiants à y participer. Sinon, l'introduction d'un cours à la Faculté où la production orale serait surtout travaillée semblerait fort utile. Il faudrait quand même dénoncer le fait qu'étant donné que l'assistance aux cours n'est pas obligatoire, plusieurs étudiants ne suivent pas le cours de langue où on travaille l'oral, la morphosyntaxe et le vocabulaire par le biais de documents authentiques.

8. Formation à la culture comportementale

Les étudiants demandent un plus grand approfondissement de la culture comportementale. Comme le Département est focalisé sur l'enseignement de la culture savante, ils sont conscients de leurs connaissances déficientes et leur incapacité à les transmettre et rendre leur cours plus motivant. D'ailleurs, l'enseignement du français évolue et il est beaucoup plus centré sur la vie quotidienne des Français et d'autres peuples francophones, sur leur mode de vie, leurs habitudes de tous les jours. Même quant à la langue, on privilégie le langage familier. Certains soutiennent ne pas avoir les moyens financiers de voyager ou vivre à l'étranger pour entrer en contact avec la vie quotidienne d'un Français. Toutefois, il y a d'autres options qui pourraient combler ce manque de moyens. D'abord, les instances éducatives pourraient introduire au cursus un cours de culture comportementale et inventer un laboratoire culturel où les étudiants se mettraient en contact virtuel avec la vie en France. Ils y verraient des films et des documentaires, observeraient les natifs, des moments tirés de leur vie quotidienne, ainsi que leur gestuel, les réactions de leur visage, etc. Sinon, dans le cadre de la

formation permanente, il y a pléthore de sources auxquelles les professeurs peuvent recourir pour bien se former. Tel est le cas de la chaîne de la francophonie TV5 qui est disponible à la télévision grecque, RFI ou France 24, des séries et des documentaires très facilement accessibles sur YouTube.

9. Formation à l'Europe

Il ne faut pas oublier que la Grèce est membre de l'Union européenne et que toutes les évolutions y ayant lieu concernent notre pays aussi. Il est vrai, malheureusement, que la Grèce ne s'aligne pas toujours sur les directives des instances européennes, mais il serait très enrichissant de faire développer la dimension européenne dans le programme d'études en introduisant une matière optionnelle sur l'histoire, la construction de l'Union européenne, ses institutions, sa contribution à l'éducation, etc. Les futurs enseignants se familiariseraient ainsi avec la notion du vivre-ensemble et seraient éventuellement convaincus de la nécessité du faire ensemble.

10. Compétence interdisciplinaire

Vu l'importance de la pédagogie du projet au processus de l'enseignement/apprentissage, un moyen pour sa réussite est l'interdisciplinarité. Les professeurs savent-ils coopérer entre eux ? Sont-ils disposés à le faire ou peut-être ils n'osent pas « s'exposer » ? Il est vrai que c'est un peu difficile de travailler avec un autre adulte au niveau professionnel surtout si on ne s'y était habitué pendant sa scolarité. Comme on demande aux élèves de s'intégrer à une équipe et faire un travail en commun, les enseignants, eux aussi, devraient être plus ouverts et réceptifs à l'originalité et prendre de telles initiatives. Ainsi, un professeur de langue pourrait opter pour un enseignement parallèle avec un professeur d'art, de musique, de géographie, d'histoire, etc. Cela créerait un esprit d'équipe, améliorerait les rapports entre les collègues, constituerait source d'inspiration pour tous ceux s'impliquant au projet et apporterait des connaissances transversales et pluridisciplinaires. Toutefois, quant à l'acquisition de la compétence interdisciplinaire, d'abord, c'est à l'enseignant d'être positif et disposé à s'ouvrir dans un autre monde, dans une discipline différente que la sienne. Cela nécessite du temps et de réceptivité. En ce qui concerne les futurs enseignants, les étudiants devraient avoir comme option d'entreprendre la réalisation d'un exposé ou d'un travail scientifique comprenant l'étude de deux disciplines par exemple.

11. Compétence interculturelle

Il est d'importance primordiale d'approfondir sur le rôle de la formation interculturelle et de réfléchir aux objectifs en vigueur. De nos jours, grâce à la particularité du métier de l'enseignant de FLE, il faut des enseignants aptes à résoudre des situations complexes provoquées surtout par la mixité ethnique, linguistique et/ou religieuse, sensibilisés au sujet des spécificités de leurs élèves et habiles à les valoriser et en bénéficier pour le bien du groupe, familiarisés avec l'altérité, perméables à l'étranger, en état de leur faire dépasser leurs attitudes ethnocentriques et de leur transmettre des valeurs humanistes, loin de préjugés, pour une symbiose harmonieuse d'une part, et prêts à faire créer en classe, à la communauté scolaire et puis, à la société, une culture partagée par tous. Parmi les moyens qui permettent l'acquisition de cette compétence, c'est le travail sur les représentations et les stéréotypes. Ainsi, l'enseignant doit avant

tout procéder à la reconnaissance de ses propres préjugés et limites pour pouvoir par la suite contribuer à la suppression des idées préconçues de ses élèves, ce qui nécessite bien évidemment une capacité d'introspection.

Par la suite, il pourrait rechercher la fréquentation avec des gens issus de milieux ethniques différents, devenir membre d'une association humanitaire, de caractère antiraciste ou même lire des livres se référant à d'autres cultures, écouter des musiques venues de civilisations différentes, voir des films étrangers, etc. Dans un deuxième temps, après avoir commencé à acquérir cette compétence, il serait bon de suivre la même procédure avec ses élèves.

Quant aux étudiants de Lettres étrangères, le Département devrait leur proposer un stage en France ou dans un pays francophone dans le cadre du programme d'échange ainsi qu'insérer les TICE tout au long des études. Bref, il ne faut pas oublier que condition préalable pour un projet réussi, c'est l'acquisition de la compétence interculturelle par le professeur et, lui, à son tour, pourra faire acquérir cette compétence à ses élèves par le biais de la pédagogie du projet.

12. Compétence co-culturelle

Étant donné qu'au fil du temps, nous assistons à un vrai mélange de cultures au sein de l'école, il ne s'agit plus de simples échanges d'informations ni de rencontres ponctuelles avec des étrangers. Désormais, on coexiste, on vit ensemble, on travaille ensemble, on collabore. C'est pourquoi le professeur de FLE actuel devrait pouvoir contribuer à la création progressive d'un nouveau monde scolaire dont les membres partageraient des valeurs, des objectifs et des rêves communs ainsi qu'une culture européenne et/ou mondiale. Ses acteurs apprendraient à co-agir, à faire ensemble, à collaborer, chacun pouvant préserver, en même temps, sa langue, sa culture, son passé, sa propre personnalité, soit son identité. Leurs créations seraient alors un mélange d'idées, de cultures, de mentalités et de savoir-faire différents.

Par conséquent, la formation idéale serait celle qui se fonderait sur la compétence co-culturelle, qui est l'évolution sinon l'aboutissement de l'approche interculturelle et dont l'objectif principal est de « créer ensemble des ressemblances » (Puren, 2002 : 63), ainsi que d'« adopter une culture d'action commune » (Puren, 2010 : 64). Voilà une compétence très importante émanant de la pédagogie du projet, pourtant assez difficile à acquérir durant la formation académique et dont l'appropriation vient progressivement.

13. Conclusion

Pour conclure, il est très important de souligner qu'une bonne formation initiale est celle qui privilégie la formation à l'apprentissage autonome pour que les futurs enseignants deviennent davantage acteurs de leur propre formation. Cela leur permettrait par la suite, d'accompagner et d'aider leurs élèves à devenir à leur tour responsables, autonomes et acteurs de leur apprentissage. Un professeur qui est en mesure de prendre des initiatives, de s'autoévaluer et de réajuster ses pratiques ne peut que s'améliorer tout au long de sa carrière afin qu'il devienne un pédagogue compétent, un co-acteur, un inspirateur, un « citoyen du monde » (Puren, 2008-2009 : 53), un promoteur de la paix...

Références bibliographiques

1. Ouvrages en français

- Abdallah-Pretceille M., 2004², « *L'Éducation interculturelle* », Paris, PUF.
 –, 2004³, « *Vers une pédagogie interculturelle* », Paris, Anthropos.
 Byram M., B. Gribkova & H. Starkey, 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
 Calliabetou-Coraca P., 2008-2009, « L'Interculturel ; pour quoi faire en classe de langues-cultures », *Contact*, 44 (déc. – janv. – févr.), pp. 22-27.
 Castellotti V. & M. De Carlo, 1995, *La Formation des enseignants de langue*, Paris, CLE international.
 –, 2002, « *Représentations sociales des langues et enseignements* », Strasbourg, Conseil de l'Europe.
 De Carlo M., 1998, *L'Interculturel*, Paris, CLE international.
 « *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* », 2007, *Le français dans le monde : recherches et applications* 41.
 Neuner G., 2005, « Les Mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes », Byram M. (dir.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 15-66.p
 Puren C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective coactionnelle coculturelle », *Les Langues modernes*, 3, pp. 55-76.
 –, 2008-2009, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Contact*, 44, pp. 50-54.
 Vihou M., 2007, *La Dimension interculturelle de l'enseignement du FLE au Gymnase : l'identité européenne*, Thèse en Didactique du FLE, Université d'Athènes.
 Zarate G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-Érudition.

2. Ouvrages en grec

- Βασάλα Π., 2015, « Μέθοδος Project και συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στην εκπαίδευση », Αθήνα, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ISBN 978-618-80751-2-2.
 Καλλιμαπετσου-Κορακα Π., 2009, « Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στην ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών / μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών-πολιτισμών. », επιστημονική υπεύθυνη : Φρειδερίκη Ταμπάκη-Ιωάν, Πρακτικά προγράμματος πρακτικής άσκησης φοιτητών τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών : τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, σελ. 15.
 Ματσαγγουρας Η., 2007, « Στρατηγικές διδασκαλίας », Αθήνα, Gutenberg.
 –, 1987, « Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση », Αθήνα, Γρηγόρης.
 Νικολαου Γ., 2005, « Διαπολιτισμική αγωγή : το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές », Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
 Χρυσανθίδης Κ., 2003, « Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο) », Αθήνα, Gutenberg.

3. Sitographie

- Αργυροπούλου Χ., 2004, « Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα. Ευέλικτη ζώνη και σχέδια εργασίας. Μια καινοτομία στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Διδακτικά παραδείγματα ». Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο : <http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimena/k_dia/dia2.htm>
 Puren C., 2010, « *La Problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle* », Conférence de Christian Puren [consulté le 25 mai 2012], disponible sur : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2942>>, <http://www.aplv-languesmodernes.org/vid/PUREN_Conference_Culture_Reims>

Renforcer le statut du FLE par la formation continue des enseignants

Anca Gata¹
Roumanie²

1. Introduction

Cette étude présente un projet de mise en place, par le biais du département de langue et littérature françaises d'une université roumaine, de modules de formation continue des enseignants de FLE. L'objectif est d'accroître le bloc de compétences des enseignants de FLE par des éléments méthodologiques, didactiques, linguistiques et encyclopédiques, afin d'augmenter leurs performances en classe et contribuer à leur développement personnel.

La formation, en général, représente l'action et le résultat de l'action de développer les qualités, les facultés d'une personne sur les plans physique, moral, intellectuel et professionnel. (Cuq, 2003 : 103)

Le but de l'initiative à la base de l'étude est de faire accroître l'intérêt des élèves et de leurs familles pour le français, et les amener à choisir le français aussi pour « le prof de français », qui se recommande non seulement par ses vertus professionnelles, mais aussi par les traits de sa personnalité. Un concept clé de l'étude est celui de *profil*³, qui se construit normalement au cours de la formation initiale. Dans le contexte d'une formation initiale contrainte par la réduction du nombre d'heures en présentiel et l'accélération inhérente de tous les processus de la vie sociale (cf. Rosa, 2013), les contours de ce profil ne se dessinent de façon plus précise que plus tard, au cours de la vie professionnelle. Il incombe ainsi à l'enseignant de continuer sa formation de manière permanente (cf. Cuq, 2003 : 104), afin de pouvoir répondre avec efficacité et

1 Cette étude fait partie du programme scientifique annuel dans le domaine « Éducation et didactique (s) » du Centre de Recherches Théorie et Pratique du Discours de l'Université « Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie, dans les cadres du Projet AUF-BECO « Soutien aux formations francophones de licence » dirigé par Gabriela Scripnic, que je remercie pour son appui constant. Mes remerciements vont de même à Alina Ganea, qui a assuré la communication avec les enseignants et la logistique du Centre de Réussite universitaire AUF (CRU) de Galați accueillant l'ensemble des réunions et des rencontres avec les enseignants. La plus grande partie de l'appui financier pour ma participation au Congrès de la FIPF de Liège en 2016 est venue des fonds de recherche de l'Université « Dunărea de Jos » de Galați.

2 Université Dunarea de Jos de Galati.

3 « Un profil est le plus souvent un ensemble de savoirs complété par des compétences professionnelles et/ou des capacités personnelles, souhaitées ou réelles, requises en fin de formation initiale et jugées nécessaires à l'exercice du métier. » (Cuq, 2003 : 104)

avec un sentiment de satisfaction professionnelle aux exigences, ou bien au manque d'intérêt des apprenants.¹

L'idée qui sous-tend le projet est qu'un nombre plus important d'élèves étudiant le français est la prémisse d'un meilleur recrutement d'étudiants francophones dans les universités et d'un renforcement du statut du FLE tant au niveau secondaire, que dans l'éducation académique. En même temps, l'étude prend pour principes de base les idées que :

1. la *situation de départ* est différente dans chaque cas de formation, initiale ou continue, et toute activité de formation doit reposer sur un état des lieux et la connaissance adéquate du public, de ses attentes et de ses besoins, des conditions particulières de travail de chaque individu participant à une activité de formation ;
2. la formation est apte à produire des « modifications des identités sociales et professionnelles » dans l'espoir d'une amélioration dans le système pris en considération (pour ces deux principes, v. Cuq, 2003 : 105) ; 3) le changement est inévitable, donc il vaut mieux le choisir que le subir (v. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*).

2. Cadres généraux de la formation en FLE en Roumanie

Le développement professionnel du personnel scolaire en Roumanie commence dans les universités par une formation initiale dans le domaine de spécialisation dans le cycle de licence (3 ans actuellement). La spécialisation offre une formation complémentaire dans le domaine pédagogique. Elle est complétée accessoirement par un master de recherche dans la spécialité du diplômé de licence (2 ans) pour le personnel scolaire qui souhaite enseigner au lycée. Le parcours professionnel du personnel scolaire se poursuit par des formations complémentaires qui se font d'habitude dans une certaine progression, avec le concours de l'académie régionale d'enseignement préuniversitaire et les universités.

La formation la plus complexe de ce parcours institutionnel est représentée par une épreuve complexe permettant à l'enseignant de démontrer ses aptitudes d'innovation didactique dans un mémoire comportant des réflexions théoriques concernant le processus d'enseignement-apprentissage, une expérimentation didactique ayant pour but de montrer que l'innovation méthodologique a des avantages pour la formation des compétences des élèves, des inspections en classe, et la soutenance publique du mémoire devant un jury (échelon de « Grad I »). Dans le domaine du FLE, ce mémoire est censé faire état de la recherche didactique concernant une technique ou des méthodes d'enseignement identifiées par l'enseignant comme aptes à développer les compétences linguistiques des apprenants à différents niveaux.

¹ À l'université, par exemple, le formateur de FLE résiste constamment à cette perte d'intérêt pour le français : « Puisque le but final est d'attirer les étudiants vers le français, les enseignants optent pour une voie de milieu entre le français de spécialité et le français général, ou plutôt pour un mélange entre les deux. À cause du faible niveau de français, complété par l'hétérogénéité des groupes, les enseignants baissent le niveau de spécialisation pour satisfaire à des besoins immédiats de compréhension et de communication. » (Scripcic, 2013b : 100)

3. Fondements de la proposition de formation continue en FLE

L'étude a visé l'identification d'un état de choses, d'une *situation de départ*, qui a une signification locale et régionale, dans le but de trouver des palliatifs potentiels à la diminution de l'intérêt des élèves et des familles pour le FLE.

L'une des prémisses de cette étude a été qu'il y a une communauté FLE, d'une part les enseignants de FLE de ce que l'on appelle en Roumanie « le préuniversitaire », et, d'autre part, les enseignants de FLE, de civilisation, littérature françaises et francophones et des sciences du langage dans la tradition française, du milieu universitaire. Au sein de cette communauté, les enseignants de FLE du préuniversitaire sont des individualités et des personnalités fortes. Ils sont issus du système académique construit autour de la deuxième communauté mentionnée ci-dessus, et se confrontent à beaucoup plus de défis que les enseignants d'autres disciplines. Leur nombre est important face à la réduction des postes de FLE sur le plan national, et leurs formation et compétences pédagogiques et de spécialité sont au moins bonnes, telles qu'on peut les évaluer selon leur intérêt pour la profession, leurs résultats et leur parcours. Au vu de cette « filiation », il est peut-être naturel que des retours permanents aient lieu dans les deux sens entre les deux communautés et qu'il n'y ait pas de ruptures brutales.

3.1. Une petite enquête préliminaire

En vue de la mise en place d'une base de travail pour proposer un modèle de formation continue en FLE adapté aux besoins des enseignants de Roumanie, plus précisément de notre région, l'équipe *Éducation et didactique (s)* que nous constituons, a profité des rencontres et des réunions avec les enseignants pour se mettre au courant de leurs opinions quant à la profession et les activités qu'ils exercent.

Ces informations ont constitué le point de départ de l'élaboration d'un bref questionnaire transmis par voie électronique à une partie des membres de la filiale locale de l'Association roumaine des professeurs de français (ARPF), filiale comptant environ 60 enseignants. Les résultats et les conclusions de cette petite enquête ont également pris en compte les opinions et les commentaires retenus pendant les discussions informelles sporadiques, à l'occasion des rencontres de divers types, comme mentionné ci-dessus.

3.2. Le questionnaire

Le questionnaire a concerné l'efficacité des diverses formations suivies par les répondantes et leurs besoins en termes de formation continue. La filiale locale de l'ARPF en a rendu possible la distribution à une partie des membres de l'association afin d'identifier les types de formations initiale (licence) et post-initiale (master) suivies par les répondants, leur ancienneté, leurs croyances, idées et besoins en termes de formation initiale et continue.

3.3. Les discussions en communauté

Les discussions informelles et les remarques des enseignants ont eu lieu dans des cadres divers. Au sein de réunions et de rencontres plus ou moins formelles, où le sentiment de communauté humaine et professionnelle est plus fort et les échanges se

font facilement, les discussions ont visé l'adaptation des enseignants au changement de cursus, méthodologique et logistique de l'environnement scolaire roumain contemporain.

En outre, des observations « de terrain » et des échanges pendant les inspections académiques occasionnées par des soutenances de mémoire de promotion au dernier échelon de carrière (« Grad I ») nous ont permis, pendant les dix dernières années, de rester en contact permanent avec l'activité des enseignants en classe de FLE, et de recueillir des informations sur la façon dont se déroule leur vie professionnelle.

4. Les réponses au questionnaire : analyse des données et discussion

4.1. L'échantillon

Toutes les réponses au questionnaire sont venues d'enseignantes de FLE, dont la plupart sont au collège et surtout au lycée, au nombre de 23. L'ancienneté des répondantes (à commencer par la première année après l'obtention du diplôme) varie de 7 à 20 ans, une seule ayant une ancienneté de 36 ans, et la moitié ayant plus de 15 ans de pratique professionnelle. Environ la moitié sont également des diplômées de master, surtout celles dont l'ancienneté est moins grande, car le système d'éducation roumain ne prévoyait pas de master avant 2000.

Ce petit échantillon ne permet pas de généralisations, mais il représente un point d'appui dans une esquisse de programme de formation continue visant un public proche des répondantes. Cependant, on peut supposer que, étant donné leur profil professionnel et leur maturité pédagogique, elles peuvent bien représenter une catégorie assez large d'enseignants de FLE de Roumanie se confrontant aux mêmes problématiques.

La plupart ayant répondu au questionnaire sont des diplômées de nos propres formations de licence en Langue et littérature françaises et environ la moitié des répondantes sont des diplômées de notre master de Discours spécialisé – Terminologies – Traduction en français. Ceci peut avoir une certaine influence sur leurs réponses, surtout que la transmission des questionnaires s'est faite – afin de faciliter la communication – par messagerie électronique, donc les réponses aux questionnaires n'ont pas été anonymes. On peut cependant croire que cette situation de fait n'a pas empiété largement sur la perspective de travail, car ceci nous donne la possibilité d'avoir une meilleure représentation des besoins individuels en rapport avec la personnalité et le parcours de ces enseignantes. Sans faire une généralisation, les réponses au questionnaire peuvent être illustratives de la personnalité de l'enseignante et elles permettent des questionnements ultérieurs. De toute façon, pour les besoins de cette étude, les questionnaires ont été considérés comme anonymes et traités en conséquence.

4.2. Représentation de la formation initiale chez les enseignants de FLE

La qualité de la formation initiale a été considérée comme bonne (un tiers des réponses) ou très bonne (plus de la moitié), avec un taux moins important de réponses la considérant comme excellente. Il est important quand même de souligner qu'aucune répondante ne l'a considérée comme satisfaisante ou non satisfaisante. Ceci garantit

que, pour l'échantillon pris en discussion, leur formation initiale correspond en grande mesure aux attentes professionnelles et les aide dans leur devenir pédagogique. Il faut retenir également que deux tiers des répondantes ont déclaré avoir eu de très bonnes performances en formation initiale, et un tiers de bonnes performances, les autres cas n'étant guère représentés. Ceci est significatif dans le sens qu'il s'agit d'enseignantes qui ont un sens aigu de l'efficacité professionnelle, mesuré tant par leur appréciation de l'activité de formation incombant aux autres, que par l'autoévaluation, dépendante elle aussi de la façon dont les autres les ont évaluées pendant la formation initiale. Cet état de choses permet de considérer cet échantillon comme disponible à des tâches de formation ultérieures, car elles apparaissent comme des professionnelles.

Pour ce qui est des contenus de la formation initiale, le questionnaire a fait la distinction entre cours enseignés en roumain, langue maternelle, et en français. Au fait, la situation est plus complexe. Il s'agissait là-bas d'une distinction implicite entre quatre types de contenus, distinction particulière pour l'enseignement universitaire des langues étrangères en Roumanie et aussi ailleurs : des contenus strictement disciplinaires, des contenus linguistiques, des contenus métalinguistiques et des contenus culturels. L'étudiant en licence de langue et littérature étrangères de Roumanie est censé acquérir, par exemple, des contenus et des compétences théoriques relevant de la théorie des actes de langage (contenu disciplinaire) dispensés en et portant sur le français (contenu linguistique et culturel), langue étrangère, et le métalangage de la discipline enseignée en langue étrangère, qu'il devrait également maîtriser en fin de compte en langue maternelle aussi. Malgré la faible proportion de cours généraux (linguistique générale, théorie de la littérature, littérature comparée, etc.) enseignés en langue maternelle dans le cursus, on constate que les répondantes ne jugent pas tellement utiles ces cours-là : presque la moitié se déclarent neutres concernant cet apport à leur formation, tandis que les deux autres quarts sont tout à fait d'accord ou partiellement d'accord, respectivement, avec cette contribution ; deux répondantes, à leur tour, ne sont plutôt pas d'accord et pas du tout d'accord, respectivement, avec la contribution à leur formation des cours généraux dispensés en langue maternelle. Par contre, pour ce qui est des cours de linguistique et de littérature françaises, la plupart sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec la contribution de ceux-ci à leur formation. En outre, plus de la moitié sont tout à fait d'accord et plus d'un quart sont plutôt d'accord avec la contribution des travaux dirigés à leur formation.

Dans ce contexte, il faut remarquer que toutes les répondantes appartiennent à une génération antérieure à la mise en place du système de Bologne. En Roumanie, suite à cette nouvelle philosophie du système universitaire, le nombre d'années en licence a été réduit de quatre à trois, en parallèle avec la diminution du nombre d'heures d'enseignement jusqu'à 20 par semaine. Or, les licences de langue et littérature sont doubles en Roumanie, dans une combinaison de langue étrangère et langue maternelle ou bien de deux langues étrangères, ce qui rend encore plus difficile la tâche du formateur et de l'étudiant actuels, qui ont à leur disposition en moyenne 9 heures de rencontre en présentiel par semaine. Par conséquent, le cursus actuel a éliminé une grande partie des travaux dirigés de français qui étaient beaucoup plus nombreux à l'époque des études des répondantes. On peut ainsi retenir cette situation comme un défi de la formation continue pour les années à venir, avec les nouvelles générations de diplômés en langue et littérature étrangère, et donc de FLE.

À ces remarques, il faut ajouter qu'un peu plus de la moitié des répondantes sont tout à fait d'accord avec la contribution de l'autoformation pendant la formation initiale, la plupart des autres étant plutôt d'accord avec ce type de contribution. On en déduit que, pour cet échantillon, le travail individuel a beaucoup contribué à leur formation professionnelle.

4.3. Représentation de la formation continue chez les enseignants de FLE

Plus des trois quarts des répondantes ont été tout à fait d'accord que la formation continue est tout aussi importante que la formation initiale. Les autres ont été plutôt d'accord avec cette idée. Il faut noter que l'expression *formation continue* équivaut, pour ces enseignantes, à la participation à des stages de formation animées par des spécialistes dans le domaine de la didactique ou bien dans d'autres domaines qui peuvent relever de l'organisation d'activités extra scolaires à l'appui de l'enseignement-apprentissage du FLE. Un vote négatif assez général a été donné à l'affirmation que l'ancienneté de carrière peut remplacer la formation continue. Ces deux constats représentent un élément de base de l'étude, indiquant l'intérêt et la disponibilité des enseignants de FLE pour la formation continue.

Pour ce qui est des types de formation continue, les répondantes ont déclaré qu'elles n'étaient pas tellement en faveur des réunions régulières entre les enseignants de FLE et avec des stages proposés dans un cadre associatif pendant les vacances scolaires. D'ailleurs, cette dernière initiative n'est pas commune, car il n'y a pas de fonds destinés à une telle action de manière institutionnalisée et régulière.

Les stages de formation continue étant certifiés par des documents officiels, qui enrichissent le portfolio pédagogique, ont été signalés comme les plus prisés. Parmi les autres formes de perfectionnement ont été particulièrement « votés » les stages de formation à l'étranger et la communication en français avec des natifs.

Un peu plus de la moitié sont tout à fait d'accord avec un appui plus important de l'État à leur carrière, qui devrait se concrétiser dans des soutiens financiers pour ce genre d'activités – les commentaires facultatifs suggérés par le questionnaire ont fait état à plusieurs reprises de cette nécessité. Il faut mentionner que, d'une part, il y a dix ans, il y avait en Roumanie une tradition des modules de formation continue, destinés surtout aux enseignants qui se préparaient à des examens plus ou moins obligatoires. Ils sont devenus sporadiques à présent, n'étant pas obligatoires et peu appuyés par l'État. De même, l'accompagnement, le tutorat et le mentorat en début de carrière sont quasi-inexistants, en dépit de quelques tentatives officielles, et ceci en raison d'un manque de prise de conscience des autorités concernant le risque d'abandon des jeunes enseignants confrontés à diverses difficultés, notamment financières et de logement.

4.4. Domaines d'intérêt des stages de formation continue pour les enseignants de FLE

Plus de la moitié des répondantes ont indiqué une préférence pour trois domaines d'intérêt parmi les six proposés pour des modules de formation continue, à savoir, dans cet ordre de préférence : activités extra scolaires en français, élaboration de fiches de

travail pour les élèves, la didactique de l'oral. De moindre intérêt sont, dans cet ordre des préférences : la didactique de l'écrit, la linguistique appliquée, la didactique de la grammaire. Ces intérêts se justifient par ce que des discussions antérieures avec les enseignantes avaient relevé, à savoir que l'intérêt des élèves pour le français peut être plus aisément éveillé et maintenu par des activités non conventionnelles, proposant d'autres objectifs de développement personnel ou ludique.

Il est important de noter quand même que ces activités représentent des facteurs de stress et de surcharge de travail pour les enseignants. Ce choix montre une disponibilité et une volonté de s'investir, mais peut-être également que le modèle des autres incite : il y a eu des initiatives de succès dans les lycées de la ville à travers lesquelles les élèves ont créé des pièces de théâtre et les ont interprétées ou ont participé à des projets multidisciplinaires de recherche scientifique. La force de l'exemple et le pouvoir du modèle contribuent de cette façon à enrichir la gamme des souhaits (v. note 1) et à diversifier les besoins de formation.

C'est dans ce sens que plaident d'ailleurs les réponses au questionnaire concernant l'affirmation « En matière d'interaction avec les élèves en classe, mes autres collègues enseignants sont plus inventifs et flexibles que moi. » Aucune répondante ne s'est déclarée tout à fait d'accord avec une telle proposition, une seule s'est déclarée plutôt d'accord, environ la moitié ont été neutres, et un peu moins de la moitié n'ont pas été d'accord avec cette proposition. Ces prises de position montrent que ces enseignantes sont conscientes du travail qu'elles font afin de rendre la classe et l'apprentissage du français plus attrayants, moins conventionnels, plus aimés du public d'élèves. C'est d'ailleurs ce qui explique le taux élevé de mémoires de « Grad I » à propos de la chanson en classe de FLE, du jeu éducatif, des logiciels de présentation didactique, tel Prezi, etc.

Les réponses au questionnaire ne se limitent pas à celles qu'on vient de mentionner, mais la synthèse ci-dessus présente les éléments essentiels qu'on a pu prendre en compte pour l'élaboration des modules de formation continue non standardisés à proposer aux enseignants de FLE de la région.

5. Cadres de la formation continue proposée

Ces modules sont prévus pour être dispensés par les enseignants titulaires et formateurs de formateurs du département de langue et littérature françaises, dans les cadres des activités courantes de Centre de Réussite universitaire (CRU) bénéficiant du support logistique de l'Agence Universitaire de la Francophonie, Bureau de l'Europe centrale et orientale. La collaboration avec la filiale locale de l'ARPF est importante, car celle-ci s'occupe de la diffusion des informations vers les enseignants de FLE et assure la relation permanente avec les membres de l'association. Dans la mesure du possible, des intervenants d'universités étrangères peuvent être invités pour donner des conférences sur place ou bien par vidéoconférence ou des sessions Skype. On vient d'avoir au mois de juin 2016 deux interventions dédiées aux enseignants par des spécialistes du Québec dans le domaine de l'éducation, concernant le sentiment d'auto-efficacité professionnelle des enseignants.

On envisage de commencer deux des modules préférés par les répondantes en début d'année universitaire (le 1^{er} octobre). Dans l'état actuel, d'activité bénévole,

chaque module comporte quatre séances de trois heures. Au cours de chaque séance interviennent deux formateurs de formateurs de manière individuelle. Les enseignants ont ainsi à leur disposition huit perspectives sur la formation suivie. Le module est conclu par une session d'évaluation. Suite à l'évaluation, le CRU délivre une attestation de participation.

5.1. Activités extrascolaires

Le module *Activités extrascolaires en français* inclut les contenus suivants :

1. Sens et perceptions – Faire voir, écouter, toucher, sentir, saisir les goûts et décrire ces expériences ;
2. Créer un documentaire – Filmer, monter, et commenter ;
3. Création artistique – Dessiner, peindre ; création de vêtements ; webdesign ;
4. Changer le monde virtuel – création de sites web, de blogs, de présentations (sous Prezi et Sway).

Ce module de formation des formateurs vise le développement chez les élèves des compétences d'expression orale, par l'enrichissement du vocabulaire et la pratique des structures grammaticales et des actes de langage. Les cadres actionnels peuvent servir à envisager l'ensemble des thématiques proposées. Puisque la communication repose, pour le parcours de telles thématiques et activités, sur l'accomplissement de tâches, la formation consiste à détailler les façons dont on peut entraîner les apprenants à délaisser la langue maternelle en faveur du français. Il s'agit pour les enseignants, d'une part, d'intégrer aux activités des actes de langage usuels et un vocabulaire plus particulier et, d'autre part, de les faire fonctionner comme séquences de macro-actes de langage, comme par exemple, *présenter une création personnelle* ou *raconter une suite d'événements*. L'effort de l'enseignant de créer des contenus d'enseignement-apprentissage dans de telles situations est important, tout comme le temps investi dans la préparation et l'organisation de l'activité. La formation consiste à renforcer leur confiance dans les aptitudes propres à gérer une telle tâche et à leur faire prendre conscience de la nécessité de trouver des solutions pour impliquer dans l'activité extra scolaire des collègues appartenant à d'autres champs disciplinaires. Vu le temps nécessaire à l'organisation et à la préparation d'une telle activité, l'évaluation de l'enseignant se fera à quatre mois de distance de la fin du module, par la présentation par l'enseignant de l'activité extra scolaire qu'il aura proposée et de ses résultats, avec les difficultés rencontrées et les solutions proposées.

5.2. Didactique de l'oral

Le module de *Didactique de l'oral* est censé emprunter une des thématiques au module d'*Activités extrascolaires*. Cette superposition a, d'une part, l'avantage de regrouper des enseignants avec des intérêts distincts et d'apporter dans la formation des formateurs des observations de terrain diverses et des conceptions différentes de la pratique du FLE appartenant aux enseignants mêmes. À côté de la thématique empruntée, le module inclut trois autres contenus :

1. Écoute et compréhension orale : actes de discours, situations et stratégies ; le document authentique à l'appui de l'oral ;

2. Production orale : situations courantes et opérations discursives ;
3. Gestion de l'échange oral : dialogue, conversation ; dialogues littéraires et conversations virtuelles.

La formation de 2016-2017 commencera par ce module, bien qu'il se situe troisième par ordre des préférences. On a jugé néanmoins que la communication orale est largement l'outil fondamental dans la mise en place des activités extra scolaires. Les enseignants débutants et ceux qui n'ont pas eu l'occasion de participer à d'autres formations à l'oral auront ainsi la possibilité de développer des compétences de formation à l'enseignement des stratégies d'oralité en FLE. De cette façon, les enseignants qui le jugeront nécessaire pourront avoir accès aux deux modules, celui-ci servant d'introduction à l'autre. Par ailleurs, la deuxième période de l'année scolaire (février à mai) est plus propice aux activités extra scolaires qui exigent une longue mise en place, surtout que dans les écoles et les lycées de Roumanie on dispose au printemps d'une semaine dédiée aux activités de ce type, déroulées d'habitude extra-muros.

Le module vise à introduire et à développer la problématique des actes de discours/langage d'un point de vue théorique et applicatif, avec la prise en compte et la remise en question du parcours indiqué par le *Cadre européen de référence pour les langues*. La formation vise à détailler les techniques d'enseignement des actes de langage à des niveaux différents d'étude du FLE, par l'observation du curriculum et des manuels, et la discussion des syllabus en usage. Une large palette de problématiques est disponible dans ce contexte, que les formateurs de formateurs concernés par cette initiative ont déjà abordé des points de vue théorique, méthodologique et applicatif (cf. Ganea, 2014 ; Drăgan & Ganea, 2013 ; Ganea & Gâță, 2014 ; Scripnic, 2013b).

5.3. Introduction aux TIC

L'appel aux TIC est crucial dans ce contexte, c'est pourquoi on propose également une session d'accompagnement des enseignants aux TIC avant le commencement de la formation, surtout à l'intention des enseignants débutants, mais restant ouverte à tout autre enseignant qui n'aurait pas eu de formation dans ce domaine.

5.4. Évaluation

L'évaluation des enseignants par les collègues formateurs universitaires donnera à ceux-ci la possibilité de suivi et de recherche en didactique, avec la collaboration de l'enseignant évalué en vue d'une amélioration et d'une diversification des modules de formation. C'est un apport indéniable à la recherche et à la formation des formateurs, avec un retour important d'informations et d'observations sur le vif.

6. Remarques finales

Actuellement, on n'a pas identifié de financement pour ce type de formation. En l'absence d'une solution financière, les animateurs des modules de formation (collègues universitaires formateurs de formateurs) sont censés faire du bénévolat en vue d'une évaluation des besoins et de l'intérêt de la part des enseignants pour cette formation. Suite à cette évaluation, on pourra proposer une formation payante et certifiée par le ministère qui prend en charge l'éducation nationale.

On juge cependant que, même dans des conditions de bénévolat de la part des formateurs de formateurs, ceux-ci pourront trouver eux aussi des satisfactions à cette expérience :

1. l'apport expérientiel d'une telle initiative peut avoir comme conséquence l'identification de sujets de recherche et de solutions ponctuelles dans les domaines de l'éducation, de la didactique et de la linguistique appliquée, ce qui permettrait des communications et des publications ;
2. les vécus de cette action, ses particularités et difficultés, ses résultats, son succès et ses échecs peuvent faire profiter la mise en place de projets de financement de telles formations et de formations de formateurs ;
3. d'un point de vue plus pragmatique, si les formateurs de formateurs sont disponibles pour ce bénévolat, on propose aux enseignants un bénévolat similaire à l'université qui fera profiter les étudiants sur plusieurs plans, par les activités suivantes : animation par un enseignant du préuniversitaire d'une demi-session de travaux dirigés ou de séminaire (50 minutes) avec les étudiants, faisant valoir une de ses techniques d'enseignement-apprentissage et ses compétences déjà testées ; gestion et animation d'une session de formation (100 minutes) des étudiants à des contenus didactiques, linguistiques, culturels, encyclopédiques, dans les cadres du programme extra curriculaire mensuel mis en place par le CRU ;
4. animation d'une session CRU (100 min) de formation des étudiants au stage pratique d'initiation pédagogique – cette collaboration n'a plus existé de manière institutionnalisée depuis longtemps pour des raisons financières.

Ces retours seraient de nature à faire non seulement profiter les deux parties et leur apporter de la satisfaction personnelle et professionnelle, mais aussi à créer une différence entre le statut de l'enseignant de FLE et du FLE même parmi les autres disciplines. Malgré l'échelle très réduite de l'initiative et de l'échange, les deux statuts s'en trouvent renforcés de par la collaboration entre les deux communautés mentionnées et la création d'une communauté plus grande et plus forte, l'enrichissement théorique, méthodologique et applicatif des deux côtés, avec des bénéfices pour les élèves et pour les étudiants. La création de profils divers et accomplis d'enseignants de FLE incombe aux formateurs de formateurs, mais aussi aux enseignants mêmes. Le rôle des premiers est, dans le contexte discuté ici, d'identifier des besoins de formation et de transmettre des savoirs de types divers dans un environnement ouvert au changement et propice à l'échange.

L'étude n'a pas envisagé de traiter les données par des procédés statistiques, d'autant plus que son enjeu n'est pas national et qu'on n'a pas l'ambition de proposer nous-mêmes des améliorations de la politique linguistique concernant l'enseignement du FLE. Les autorités institutionnelles ont tous les moyens de s'informer de cet état de choses et c'est dans leur responsabilité de prendre conscience des efforts faits sur le terrain par les metteurs en scène d'un processus d'éducation et d'instruction qui aimerait bien rester au plus haut niveau.

Références bibliographiques

- Cuq J.-P., 2003, « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, CLE International.
- Drăgan, A. & A. Ganea, 2013, « Approche pragmatique de la relation enseignant-apprenant. Les actes de langage dans le contexte didactique », *Synergies Roumanie*, « *Méthodologies et pratiques innovantes en didactique du français à l'université* », 8, pp. 31-41.
- Ganea, A., 2014, « L'exploitation des ressources authentiques virtuelles dans l'enseignement du français langue étrangère », *Synergies Roumanie*, « *L'exploitation des ressources authentiques virtuelles dans l'enseignement du français langue étrangère* », 9, pp. 43-51.
- & A. Gâță, 2014, « Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans l'étude du FLE ». J.I. Aguilar Río *et coll.* (éds.) *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, en ligne : <http://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/AO-LINGUISTIQUE/halshs-01099170v1>
- Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire 1999, « *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement* », <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/choisir-plutot-que-subir-le-changement-orientations-pour-la-formation-continue-du-personnel-ensei/>
- Rosa, H., 2013, *Social Acceleration : A New Theory of Modernity. New directions in critical theory* (Trad. J. Trejo-Mathys), New York, Columbia University Press.
- Scripnic, G., 2013a, « Accroître la compétence de communication dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Le cas des bandes-annonces », A. Ganea (éd.), *Mélanges francophones*, 8, pp. 132-142.
- , 2013 b, « Tendances actuelles dans l'enseignement du français de spécialité à l'université », E. Petrea *et coll.* (éds.), *Actualités dans l'enseignement des langues dans un contexte pluridisciplinaire*, Bălți : Presa Universitară Bălțeană, pp. 95-100.

Réflexions sur la féminisation du métier d'enseignant des langues en Albanie

Dhurata Hoxha
Albanie

Dans un cadre général, les réformes entreprises au cours des dernières années dans le système d'enseignement en Albanie visent à préparer son intégration européenne. Une importance particulière est déjà accordée aux langues étrangères qui « ont pour mission la tâche complexe de servir de guides à travers les pluralités linguistiques, culturelles, sociales et autres » (Babamova, 2004).

Il est évident que les enseignants des langues jouent un rôle crucial dans ce contexte pour atteindre les finalités de cet enseignement : « faire entrer les jeunes en contact avec d'autres cultures tout en découvrant la leur, contribuant à la formation de leur personnalité et à devenir des citoyens conscients, autonomes et responsables » (Mash, 2000 : 132). Mais, si nous voulons que les apprenants s'approprient de telles compétences, c'est aux enseignants qu'il faut veiller en priorité.

Sensible aux langues, soit par ma formation et mon parcours professionnel en tant que formatrice de futurs enseignants de français langue étrangère, soit par le souci d'un parent qui a des enfants en voie de formation, je me suis permis de réfléchir sur notre métier : enseignants de langues et de français.

Cette réflexion s'est nourrie de mes contacts avec différents acteurs du domaine (enseignants, étudiants futurs-enseignants, responsables pédagogiques) pendant plusieurs d'années d'expérience. Mon ambition va au-delà de simples constats, en vue de contribuer aux enjeux de notre profession.

1. Quelques constats d'un cadre général

1.1. Quelle est la place des enseignants de langues et de français en Albanie, par rapport aux autres professions ?

Un retour dans le grand tournant démocratique des années 90 nous aide à comprendre la situation actuelle. Dans ces années-là, l'Albanie s'est sentie dans l'obligation de se positionner et de redéfinir même sa politique linguistique tant à l'école qu'au niveau de la société où il y a eu une course après l'anglais dû au statut de cette langue à l'échelle mondiale et un intérêt croissant pour l'italien étant favorisé par un accès plus facile à cette langue (radio, télévision, contacts fréquents avec des locuteurs natifs, histoire d'immigration). Le français, une langue privilégiée pendant la dictature, perdait du terrain même grâce également à cause d'un mécontentement général envers tout ce dont on avait qui était hérité du régime totalitaire (Hoxha, 2008).

Des décisions officielles ont imposé un enseignement majoritaire de l'anglais dans tous les niveaux, et un enseignement avec des classes nombreuses de 30 à 40 élèves, ce qui a fait que beaucoup d'enseignants de français ont perdu leur poste. Se trouvant dans une telle situation, quelques-uns, surtout les hommes, ont été obligés de s'orienter vers des professions libres, quelques autres (les femmes) de se lancer dans l'aventure de l'enseignement de l'anglais ou l'italien faute d'enseignants de ces langues. Cette catégorie a pu facilement mettre à niveau ses connaissances dans ces langues (rappelons qu'ils les avaient apprises comme deuxième langue pendant leur formation universitaire).

On aperçoit, parmi les professeurs de langues formés avant les années 90, une diminution du nombre d'hommes et une augmentation du nombre de femmes. D'ailleurs, au fil des années, la profession se féminise de plus en plus. On constate également que le métier d'enseignant en langues n'est pas très valorisé pour les jeunes qui préfèrent choisir comme formations universitaires des disciplines plus ouvertes sur les marchés du travail.

1.2. Est-ce que ce profil est valorisé par rapport aux enseignants des autres disciplines ?

Il s'agit ici de mentionner comment ils sont vus par la société et comment ils se voient. La nécessité d'échanger dans une langue étrangère a fait que ce métier soit valorisé par la société, mais pas au point de motiver les parents à pousser leurs enfants à choisir cette profession. Ils essaient de les orienter vers des disciplines plus ouvertes sur le marché de travail.

D'autre part, peu nombreux sont les jeunes qui choisissent de leur plein gré de devenir des enseignants de langue. Pendant le stage avec des étudiants futurs-enseignants de français, nous avons pu constater que la motivation pour se lancer dans cette profession est liée à une tradition de famille, au désir d'exercer ce métier dans le système privé (car dans le public il n'y a presque pas de poste libre). Nous n'avons pu constater aucune motivation propre liée au métier d'enseignant en général et encore moins en ce qui concerne l'enseignement des langues en particulier. La motivation pour devenir enseignant en Albanie doit être plus profonde dans le but de contribuer à la société qui fait souvent face à des problèmes d'intolérance, d'incompréhension entre individus

ou groupes sociaux. Et pour un enseignant de langue, il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances linguistiques et culturelles, mais aussi de former une jeune génération ouverte aux Autres, dans le respect de la diversité culturelle (Hoxha, 2008).

1.3. Comment l'enseignement des langues est-il classé dans les choix des formations universitaires ?

La formation initiale des enseignants de langues est confiée aux universités publiques et s'inscrit désormais dans la logique du processus de Bologne, en vue d'être en phase avec le système européen favorisant ainsi la mobilité internationale des étudiants. Les filières de FLE par exemple sont bien classées parmi les formations universitaires grâce

- à la qualité des cursus ;
- aux équipes expérimentées avec une riche expérience d'échange avec l'espace francophone (certains diplômés en France, certains bénéficiaires de stage de formation ou de recherche dans le cadre des projets européens pour les pays de l'Est ou des actions de coopération avec l'AUF, dont deux universités albanaises sont membres) ;
- à la présence des lecteurs français auprès des filières de FLE offrant aux étudiants futurs enseignants une possibilité concrète d'échange ;
- à l'exploitation d'une gamme assez riche de ressources matérielles et de multimédia (l'AUF a installé à la faculté des langues de Tirana, qui est le centre le plus important de formation des enseignants de français, un centre moderne de ressources documentaires et de formation à distance) ;
- aux échanges des étudiants avec l'espace francophone grâce à des réalisations telles que blogs ou journaux en ligne ;
- aux séjours linguistiques ou culturels de quelques étudiants en France, gagnants de quelques concours au niveau national ou invités par des associations soutenant l'enseignement du français dans la région.

2. Quelques constats d'ordre spécifique

2.1. Présence majoritaire des étudiantes à l'université, dans les filières de FLE

Pour notre étude, il nous a paru important de mesurer la proportion des étudiantes/étudiants avant et après 1990, année des grands changements démocratiques en Albanie. Les données relatives, présentées dans le tableau 1 sont issues des registres mis à notre disposition par les directions de la Faculté des Langues étrangères à Tirana, de l'Université de Shkoder et de l'Université d'Elbasa (il est à noter que la Faculté des Langues à Tirana est le centre le plus important de formation des enseignants de FLE depuis une cinquantaine d'années, et depuis une dizaine d'années cette formation est assurée par deux autres départements, celui de l'université d'Elbasan et celui de l'Université de Shkoder).

Année universitaire	Étudiantes	Étudiants	Total
1980-1981	62,5	37,5	100 %
1990-1991	66	34	100 %
2000-2001	70,5	29,5	100 %
2010-2011	80	20	100 %
2015-2016	90	10	100 %

Tableau 1 : Étudiants de FLE dans les universités qui font l'objet de notre étude, par sexe

L'interprétation possible de ces données nous mène à dire que le métier d'enseignant de FLE a toujours été préféré par les femmes, mais il apparaît que le rapport hommes/femmes après 1990 est encore plus déséquilibré qu'avant. Les presque 73,8 % de moyenne nous permettent d'avouer que les femmes représentent une majorité écrasante qui va se propager ensuite dans l'exercice de la profession toute entière.

2.2. Présence des femmes dans les équipes pédagogiques des filières FLE dans les universités publiques

Sur les sites Internet de toutes les universités retenues dans notre analyse, on a identifié les facultés qui gèrent les filières de FLE, les structures qui rassemblent les enseignants, le nombre total de personnels dans ces structures, le ratio hommes/femmes, et le sexe des responsables. Nous avons recueilli les données au début du mois de mai 2016, après les nouvelles élections dans les universités publiques. Donc les listes trouvées sur les sites reflètent la situation actuelle et les données recueillies sont représentatives. Mais plus important à dire est que depuis 2007 une nouvelle loi de l'Enseignement supérieur est entrée en vigueur, et elle impose le départ à la retraite à l'âge de 68 ans pour les enseignants ayant le statut de professeur des universités, ce qui explique une plus grande variété au niveau du sexe du corps enseignant.

Université	Structure	Pourcentage des femmes (%)	Sexe du chef de la structure M / F
Université de Tirana	Département de FLE	85,7	F
Université « Luigj Gurakuqi » Shkoder	Département des langues romanes	100	F
Université « Aleksander Xhuvani » Elbasan	Départements des langues	80	F

Tableau 2 : Poids des femmes dans les équipes pédagogiques des départements de FLE dans les universités faisant objet de notre étude

Les chiffres nous disent que les femmes sont majoritaires dans les départements qui préparent des enseignants de FLE et détiennent les postes de responsables, ce qui nous fait penser que la reconnaissance et l'influence des femmes sont manifestes au niveau universitaire.

2.3. Présence des femmes au sein de l'association des enseignants de FLE

Le grand nombre de femmes qui ont obtenu un diplôme dans les filières universitaires au fil des années a eu une forte influence sur la féminisation de l'association des enseignants de FLE et sur la présence des femmes dans les postes à responsabilité.

L'organisation représentative est l'APFA où les enseignantes représentent 78 % du nombre total des membres de l'association.

3. Possibles explications de la présence majoritaire des femmes dans la profession d'enseignant de langue et de FLE

À partir de ce constat, nous avons démarré quelques recherches dans le but d'en obtenir une ou plusieurs explications. La littérature à laquelle nous avons eu accès nous a donné des renseignements sur le rapport hommes/femmes en général, sur la place des femmes sur le marché du travail (professions féminines ou masculines, différences salariales, accès aux plus hautes responsabilités), et sur leur rapport au sein de la profession d'enseignant (il est cependant à noter qu'il n'existe pas aucune étude réellement dédiée cette question).

Le but de cette étude est plus neutre, dans le sens où l'on essaye de mettre en évidence un état des faits, avec quelques explications possibles et quelques commentaires, sans avoir aucune prétention d'offrir de solutions aux questions générales qui tiennent de la place des femmes dans la société et sur le marché du travail.

Pour trouver quelque explication, nous avons adressé un questionnaire à un échantillon de 120 personnes plus ou moins impliquées dans la profession (enseignantes/enseignantes, professeurs-formateurs de futurs enseignants, responsables de direction d'enseignement, étudiants futurs enseignants). Dans le questionnaire nous avons choisi des questions issues de notre travail de recherche, qui portent sur les qualités d'un enseignant et sur les raisons de la féminisation du métier d'enseignant. Mais nous avons invité les participants à s'exprimer sur d'autres pistes. Par exemple sur les préjugés et stéréotypes liés aux métiers exercés par des femmes.

Le traitement des réponses se fait de la manière qui suit :

- nous avons extrait, des commentaires et des énumérations des répondants, sans avoir établi une hiérarchie dans ce sens ;
- nous avons retenu les formulations complètes (proposition ou phrase), dans l'intention d'en exploiter les plus intéressantes.

Ces traits sont présentés dans l'ordre décroissant de la fréquence de leur apparition.

Traits	Nombre d'apparition
Souplesse de l'emploi du temps	120
Patience et adaptabilité au caractère de leur travail	120
Méticulosité	103
Créativité	100
Vocation des études plus faciles	100
Moins de précarité du travail	90
Des prétentions moindres au niveau du salaire	87

Tableau 3 : Fréquence d'apparition des raisons pour lesquelles les femmes sont plus nombreuses dans la profession d'enseignant de langues

La première place est occupée par *la souplesse* de l'emploi du temps et les nombreuses vacances qui leur permettent de bien combiner vie familiale et vie professionnelle. En

deuxième position vient *la patience*. Il s'agit de la patience face : au parcours de toutes les phases du cycle d'enseignant (formation initiale et contenue), à la rédaction des documents et des écrits qui découlent du processus d'enseignement, à la recherche d'une information égarée, la négociation avec les parents. La *méticulosité* vient en troisième position. Elle est considérée comme une condition nécessaire dans la pratique du métier, où on doit préparer une multitude de documents (rédaction de programme, de journal pédagogique et sujet d'examen, correction de copies d'examens, etc.). Ensuite vient la *créativité*. Les personnes interrogées soulignent ce rôle traditionnel des femmes : elles sont plus créatives, cherchent des solutions nouvelles, aiment plus les activités ludiques, sont plus attentives aux détails qui font la différence dans cette profession.

Parlant de vocation, études faciles et salaire, on assiste vraiment à des stéréotypes. On note d'emblée que les langues vivantes sont la discipline de prédilection des jeunes filles, dont beaucoup arrivent au lycée déjà capables de parler plus ou moins couramment une langue étrangère. Ce succès des jeunes filles est attribué à la discipline qui est accueillante pour les filles et considérée plus facile à maîtriser. Tandis que le salaire féminin a toujours été considéré comme un « salaire d'appoint » pour la famille. L'important est de toucher un salaire et avoir un poste stable.

Ces stéréotypes peuvent décourager les jeunes à entrer dans la profession, les garçons à choisir des études universitaires de langues, même si les stéréotypes ne reflètent pas forcément les caractéristiques requises pour un enseignant de langues. Presque toutes les personnes interrogées avouent qu'il y a des liens possibles entre la féminisation de la discipline que nous connaissons aujourd'hui et les préjugés existant dans le pays sur les métiers plutôt féminins.

4. Conclusions, limites et futures recherches

La place des femmes dans l'enseignement des langues & du FLE en Albanie est très importante, à commencer par les filières universitaires qui donnent accès à la profession. La proportion des étudiantes dans les filières universitaires en FLE, où la proportion des étudiantes est largement supérieure à celle des étudiants : environ 65 %, avant 1990, et 90 %, aujourd'hui. Même si les données statistiques ont été recueillies dans une seule université, nous osons généraliser au niveau du pays tout entier, car l'expérience des autres universités dans la formation des enseignants de FLE occupe 10 % par rapport à celle de l'université prise comme exemple dans notre étude.

La forte présence des femmes formées en FLE se retrouve également dans les collectifs d'enseignants dans tous les cycles d'enseignement préuniversitaire et universitaire, dans les postes de direction et associations d'enseignement.

4.1. Pourquoi cette féminisation ?

Pour essayer de comprendre cette importante présence féminine dans la profession, nous avons adressé le questionnaire à des personnes plus ou moins impliquées dans la profession (enseignants/enseignantes, professeurs-formateurs de futurs enseignants, responsables de direction d'enseignement, étudiants futurs enseignants). Nous en tirons une liste des qualités des enseignants, qualités que l'on retrouve, semble-t-il, plus chez les femmes que chez les hommes. Par exemple : la patience et l'adaptabilité au caractère de leur travail, la méticulosité, la créativité, la vocation ; mais aussi des

préjugés et stéréotypes sur les métiers exercés par des femmes comme la souplesse de l'emploi du temps, des études plus faciles, moins de précarité de travail, des prétentions moindres au niveau salarial.

Les limites de l'étude tiennent notamment à son caractère plutôt descriptif, au manque de données et de statistiques plus importantes au niveau national.

Les recherches peuvent continuer avec la prise en compte de plusieurs autres facteurs : la position des femmes tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues en Albanie, le nombre de femmes par tranches d'âges, l'influence de cette féminisation sur le métier d'enseignant, des comparaisons de la situation albanaise avec celles des autres pays de la région, etc.

Face à une telle réalité, des interrogations sur le caractère didactique sont possibles : est-ce qu'il est indispensable que la question du genre soit présente dans la pratique quotidienne des enseignants des langues ainsi que dans la formation des futurs enseignants, dans la vie des associations des enseignants des langues, dans le discours des responsables des politiques linguistiques, dans les recherches didactiques dans le pays ?

4.2. Et de quelle façon ?

Des recommandations d'ordre général peuvent s'avérer importantes. À ce stade il faudrait :

- une vraie revalorisation de notre métier (salariale, éthique, sociétale). Tout d'abord parce que le salaire des enseignants a décru, car il n'a pas suivi le cours de l'inflation. En plus, la formation universitaire est plus longue (5 ans + 6 mois de stage pédagogique non rémunéré, égale à des formations scientifiques) et suivie d'un concours au niveau national qui permet d'exercer le métier. Ensuite, le métier a une connotation très « féminine ». Il y a encore des hommes dans l'enseignement, mais ils convoitent très vite les postes avec plus de responsabilités ou de pouvoir. Les acteurs du domaine devraient veiller à éviter une féminisation totale du secteur qui laisserait penser que seule une représentation partielle de la société est donnée aux élèves, ne permettant plus aux garçons de rencontrer dans ces études de modèles masculins auxquels ils peuvent s'identifier.
- une meilleure orientation des jeunes, car on pousse trop les garçons vers les sciences. Il faudrait que les options de Sciences, Langues et Lettres retournent au niveau secondaire et que l'Éducation pour la carrière, une discipline optionnelle au lycée, joue son propre rôle pour orienter les jeunes vers des domaines où ils peuvent donner de leur mieux. Une meilleure organisation des sections bilingues en proposant des quotas pour les garçons et des bourses de soutien pourrait contribuer à faire changer le panorama féminin des filières FLE. Il faudrait aussi que les langues, dans notre cas le français aient sa place comme première langue enseignée dans un plus grand nombre de lycées généraux pour que le goût pour des études dans les filières de FLE revienne parmi les garçons. D'autre part, l'enseignement supérieur dans sa mission en tant que domaine privilégié de la formation des futures nouvelles élites qui s'empareront du projet économique et politique du pays, devrait être plus présent auprès des

jeunes en promouvant les points forts des formations en FLE (mentionnés ci-dessus) ;

- une ouverture plus grande de la société à des questions d'enseignement. Une immense part de notre société méconnaît la réalité de l'enseignement, dans le cas des langues et du FLE. Des rencontres, tables rondes, débats télévisés, etc. pourraient être plus nombreux pour faire témoigner les hommes qui enseignent dans le domaine afin de casser les préjugés.

Références bibliographiques

AUF, 2014, « Femmes universitaires, femmes au pouvoir », Actes du colloque, AUF

Babamova E., 2004, « Comment les enseignants de langues voient leur rôle de médiateur dans une situation géopolitique complexe », *Les Cahiers de CIEP – La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier.

Chervel A., 1993, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Éditions Kimé/INRP

Hoxha Dh., 2008a, « Le plurilinguisme en Albanie vu comme un vecteur d'une meilleure connaissance à l'échelle européenne et mondiale. Quelques pistes de réflexions », *Actes du colloque « Plurilinguisme, Diversité, Citoyenneté »*, AlbPaper.

–, 2008 b, « La mission des enseignants de langues comme médiateurs culturels », Actes du colloque « Enjeux et perspective de l'enseignement des langues », Camaj-Pipa

Radai.P, et coll., 2004, *Le Statut des enseignants en langues*, Conseil de l'Europe, CELV

Livre vert sur l'évolution du métier de l'enseignant, 2008



Sitographie

[http //www.mash.gov.al](http://www.mash.gov.al)

[http //www.coe.int](http://www.coe.int)

[http //www.unitir.edu.al](http://www.unitir.edu.al)

[http //www.unishk.edu.al](http://www.unishk.edu.al)

[http //www.uniel.edu.al](http://www.uniel.edu.al)

Innovation et formation des enseignants du français langue étrangère dans le contexte turc

Nur Nacar Logie
Turquie¹

1. Utilisation des nouvelles technologies éducatives en classe : état des lieux

De nos jours, l'intégration et l'utilisation des nouvelles technologies éducatives sont devenues inévitables dans les écoles turques comme partout ailleurs, d'ailleurs. Presque toutes les salles de classe dans les écoles primaires et secondaires ont été ainsi équipées d'un ordinateur et de connexion Internet pour l'enseignement/apprentissage de toutes sortes de matières notamment pour celui des langues étrangères. De plus, bien que leurs utilisations provoquent des débats à n'en plus finir, des tablettes et des téléphones mobiles permettant l'accès aux ressources digitales avec des programmes et des applications innombrables, à disposition des élèves en classe sont de plus en plus acceptées et répandues. Il est clair que tous ces développements technologiques ont tendance à inciter les apprenants plutôt vers un apprentissage digital et virtuel, tout en les rendant plus ou moins autonomes dans leur processus d'apprentissage qui va au-delà des milieux scolaires. Quant à l'autonomie d'apprentissage, dans le monde d'information d'aujourd'hui où le temps n'a jamais été aussi précieux, elle peut être considérée comme un atout qui est censé faire gagner du temps aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants. Toutes sortes d'informations et de connaissances sont à la portée aussi bien des enseignants que des apprenants. Seulement, comme l'accès à l'information et à la connaissance n'est plus limité qu'avec l'école et que désormais ni l'enseignant, ni les livres, ni les méthodes, ni même plus l'apprenant sont

¹ Université d'Istanbul.

au centre de l'enseignement, un certain nombre de problèmes se posent, notamment celui de la maîtrise de l'utilisation des nouvelles technologies à des fins pédagogiques. Dans ce cas bien précis aussi, le principe d'apprendre à apprendre et le rôle défini d'un enseignant de langue étrangère reste toujours valable et c'est justement pour cela que la formation des enseignants de langue étrangère est en train de changer si non ou devrait changer de forme, de manière à ce que ces derniers puissent se former aussi en matière de l'utilisation des nouvelles technologies éducatives et puissent en profiter en même temps pour leurs propres perfectionnements en compétences pragmatiques, interculturelle ainsi que de communication orale.

Depuis les cinq dernières années, l'Université d'Istanbul a organisé plusieurs stages et de formations pour encourager les enseignants et les chercheurs qui travaillent au sein de différentes facultés à utiliser les nouvelles technologies éducatives et à élaborer des projets nationaux et internationaux en la matière. La faculté de Pédagogie où sont formés, entre autres les futurs enseignants du FLE a été particulièrement privilégiée avec ses salles qui ont été équipées des tableaux interactifs avec accès à l'Internet. Les enseignants ont suivi des formations de courtes durées pour pouvoir utiliser les programmes et applications nécessaires à l'utilisation de ces tableaux interactifs. Dans le cursus de la didactique du FLE de l'Université d'Istanbul, les objectifs et les contenus de plusieurs matières mises en place sont envisagés de manière à perfectionner les compétences de communication orale et les compétences pragmatiques et interculturelles des étudiants, candidats-professeurs de FLE. Avec les nouveaux dispositifs facilitant l'accès à l'Internet, il a été possible aussi d'adapter la démarche aux objectifs, en fondant l'enseignement beaucoup plus facilement qu'auparavant sur des documents authentiques qui sont des enregistrements vidéos contenant des exemples de conversations en français parlé, spontané, extraits de films français ou encore sketches français. Il est clair que dans un contexte où les apprenants n'ont aucun moyen d'immersion totale en la langue apprise, les documents authentiques médias sont autrement nécessaires et importants dans le développement et perfectionnement des compétences. Partant de cette réalité du contexte, nous intégrons de plus en plus de documents vidéos dans la démarche des matières enseignées dans le cursus comme « compétence de communication orale », « littérature française », « syntaxe du français » (v. Nacar-Logie, 2013). Cette démarche permet aux étudiants de transformer leurs documents vidéos étudiés et analysés en classe, en fichier audio (format mp3) ou recopier tout simplement en format vidéo sur leurs téléphones portables ou tablettes de sorte qu'ils puissent les écouter partout où ils veulent. Un autre avantage de travailler avec les documents vidéos est que dans le processus d'écoute et de compréhension, chaque étudiant consacre le temps nécessaire en fonction de ses besoins.

2. Vers un enseignement à 3D sur des plateformes virtuelles

À l'Université d'Istanbul avec la fondation de la faculté d'enseignement à distance (AUZEF) en 2009, les nouvelles technologies éducatives ont été d'autant plus intégrées dans le système et à partir de l'année 2011 une autre forme d'enseignement où les études sont désormais menées entièrement sur une plateforme virtuelle a été mise en vigueur. Suivant ces progrès qui offrent un certain nombre d'opportunités entre autres des infrastructures déjà mises en place au sein de l'Université pour un enseignement à 3D dans un environnement virtuel, nous avons donc décidé d'élaborer un projet dont l'objectif principal serait de créer une plateforme sur laquelle nos

étudiants, futurs professeurs de FLE auraient l'opportunité de se trouver dans une situation de l'immersion totale en français avec d'autres étudiants natifs qui sont, eux aussi candidats de professeurs de FLE.

3. Projet de formation d'enseignant de français langue étrangère via la plateforme virtuelle à 3D

Ce projet de formation se réalisera avec la participation des enseignants des départements de la didactique du FLE et de la didactique des technologies informatiques et éducatives (BÔTE) de la Faculté de Pédagogie à l'université d'Istanbul et en collaboration avec les enseignants du cursus FLE de l'Université de Poitiers en France. Plateforme/programme « second live » servira de base à toutes les activités d'enseignement virtuel prévues.

3.1. Cadre

Dans le cadre du projet, les enseignants du cursus FLE de l'université de Poitiers et ceux de l'Université d'Istanbul feront certains cours sélectionnés en classe virtuelle via « second life » qui est une plateforme de simulation virtuelle qui est déjà utilisée à la Faculté d'enseignement à distance de l'Université d'Istanbul et qui permet aux étudiants et aux enseignants de participer sous forme d'un avatar aux cours qui y sont mis en place (v. la photo 1). Cette plateforme a déjà été utilisée aussi par le cursus de l'enseignement de l'anglais de notre université, c'est d'ailleurs cela qui nous a inspirés dans l'élaboration de notre projet.

Dans un premier temps, seulement les étudiants de la dernière année et de master du cursus FLE des Universités d'Istanbul et de Poitiers pourront participer aux cours et à d'autres activités organisées sur la plateforme virtuelle « second life ». Avant la mise en place des cours et des stages, un enseignant du cursus des technologies informatiques et éducatives assurera des séances de formation technique avec tous les autres participants du projet pour leur apprendre à utiliser la plateforme virtuelle (télécharger et installer le programme nécessaire, créer un avatar, créer des espaces, etc.).

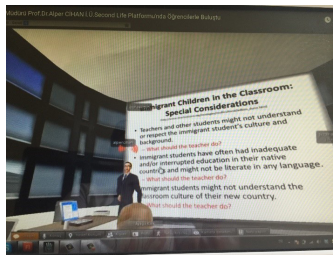


Image 1

3.2. Objectifs du projet

- Mise en place des nouvelles matières sur la plateforme virtuelle permettant d'une part l'échange des futurs enseignants turcs avec des futurs enseignants natifs ; des étudiants de FLE des deux cursus Istanbul-Poitiers seront réunis en même

classe virtuelle et feront des exposés communs sur des thèmes sélectionnés – chaque groupe sera constitué d'un étudiant turc et d'un étudiant français ;

- Simulations de stage en classe virtuelle ; des étudiants qui sont obligés de faire un stage d'un mois dans des établissements scolaires trouveront l'occasion de faire une simulation en classe virtuelle avant même d'y aller.

4. Résultats attendus

- Collaboration dans une approche interculturelle : les Facultés et les étudiants des deux pays seront réunis en ligne sur un environnement virtuel d'enseignement 3D pour collaborer et pour faire des recherches dans une approche interculturelle ;
- Acquisition des connaissances et des compétences relatives à l'utilisation des plateformes d'enseignement virtuel 3D ainsi que des compétences informatiques de base par des enseignants et des étudiants, participants du projet.
- Les étudiants des deux pays seront formés (stage virtuel) dans une classe virtuelle afin d'être préparés à la gestion de classe (par exemple, la façon d'analyser les interactions entre les élèves et les enseignants, comment gérer les innovations en salle de classe, la façon d'augmenter la satisfaction des étudiants et diminuer l'anxiété des élèves, comment motiver les élèves à réussir, etc.).
- Acquisition de culture de travailler en équipe par des étudiants turcs et français.
- Pour les étudiants turcs : Perfectionnement des compétences en français parlé, spontané.
- Connaissances acquises sur les systèmes éducatifs et des pratiques culturelles des deux pays relatives à l'enseignement/apprentissage.

Références bibliographiques

- Can T., 2012, « Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi », Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 17, pp. 72-85.
- Cihan N. *et alii.*, 2015, « Scenarisation of 9th grade Turkish Litterature Course to use on mobile Learning », *The online Journal of Communication and Media*, pp. 7-23.
- Nacar-Logie N., 2013 « Fransızca Öğretmen adaylarında sözlü söylem becerilerinin iyileştirilmesi », *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Litterature and History of Turkish or Turkic*, 8/10, pp. 451-458.
- , *et alii.*, 2014, « Content Creation for Turkish Litterature of 9th grade Turkish Litterature Courses within the scope of mobile Learning », *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Litterature and History of Turkish or Turkic*, 9/6, pp. 191-199.
- Şimşek I. & T. Ca., 2015, « The use of 3D virtual learning in training foreign language pre-service teachers », *Turkish online Journal of Distance learning*, pp. 114-124.

Des tâches complexes sur mesure dans un contexte de pédagogie

Pierrette Anne Ndzie

Cameroun¹

1. Introduction

Enseigner dans un contexte de classe hétérogène² et à effectif pléthorique est un lieu commun en Afrique en général, et au Cameroun en particulier. Cette situation implique la prise en compte de l'impact du nombre des apprenants d'une part, et de la précarité économique d'autre part, sur la qualité et la quantité des enseignements. L'environnement d'étude étant un facteur essentiel dans le développement des aptitudes d'apprentissage, les autorités en charge de l'éducation au Cameroun ont retenu l'approche curriculaire basée sur les compétences, notamment l'Approche par les compétences avec Entrée par les situations de vie (APC/EPSV) au secondaire, et le système Licence–Master–Doctorat, qui se veut exigeant dans son objectif opérationnel, voire professionnel, pour le supérieur. Ces cadres méthodologiques d'enseignement/apprentissage auquel s'adosse le concept de « tâche complexe » utilisent les situations de vie précédemment énoncées comme des moules motivants d'apprentissage pour l'élève ou l'étudiant, de nouveaux supports sur lesquels s'appuie l'enseignement du français, et exigent de celui-ci précision et concision dans sa réalisation. Il sort en conséquence des ornières traditionnellement établies, textes d'auteurs classiques par exemple, pour adopter d'autres types de corpus, les documents authentiques, ou pour être combiné à d'autres modes de communication tels les TIC ou les ressources du web.

1 Enseignante de Français, Inspecteur Régional de Pédagogie.

2 Les élèves sont issus de milieux divers, sont d'origines diverses et ont subi des systèmes d'évaluation divers.

Pour rendre productif ce nouveau paradigme didactique, un programme d'étude par discipline propose « un cadre de contextualisation » avec des familles de situations, des catégories d'actions et des ressources à mobiliser, dans le but de ne pas dissocier les enseignements de la société dans laquelle évolue l'apprenant, d'engager celui-ci dans d'autres types d'activités intellectuelles pour la résolution de problèmes complexes, un guide pédagogique pour accompagner l'insertion de l'enseignant dans cette rénovation pédagogique, un accompagnement de proximité offrant à l'enseignant de réinvestir avec une bonne qualité de transfert les acquis de la formation, un bilan périodique des résultats scolaires des élèves aux différents examens nationaux et internationaux et des pratiques de classes des enseignants selon les critères de pertinence, d'efficacité et d'équité. L'élève acquiert au contact de ces adjuvants pédagogiques des compétences disciplinaires, s'approprie des attitudes interprétatives qui sont accompagnées de compétences dites « transversales » relevant des domaines intellectuel, méthodologique, social et personnel¹, qui favoriseront plus tard son autonomie intellectuelle.

Dans cette optique, les enjeux du français, langue d'enseignement et langue officielle au Cameroun, se doublent d'auréoles multiples : langue du développement social, langue d'intégration dans la communauté, langue politique, langue par laquelle l'apprenant découvre et apprécie les autres cultures, communique avec elles et s'ouvre à l'univers francophone, langue d'expression de sa personnalité.

Cette nouvelle dynamique du français vers des cimes autres implique pour l'enseignant de cette discipline une nouvelle attitude : accompagner l'apprenant vers la maîtrise de cette combinatoire interprétative créée avec l'utilisation des nouveaux supports, vers la mise en œuvre de ses propres schèmes pour la résolution des problèmes. Son rôle central, mais médiateur est ainsi mis en exergue. Il devra pour ce faire envisager des situations de classe familières à l'élève d'une part, et répondant à la commande sociale du citoyen attendu à la fin de la formation d'autre part. Il devra faire évoluer ses pratiques vers une mise en place effective de la différenciation pédagogique. Ce double enjeu de la pédagogie située prend pleinement en compte toutes les interactions sociales dans leur authenticité, qu'il s'agisse de celles liées à la réalisation de la tâche dans la vie hors de la classe (l'intégration des acquis), ou de celles liées à l'apprentissage dans la classe (apprentissages ponctuels). Ce transfert des acquis convoque une nécessaire interdisciplinarité : sortir du cadre ordinaire de la classe et inviter des partenaires, dans et hors de l'école, dans les pratiques.

2. Les tâches complexes

Les tâches complexes se développent de ce point de vue dans des domaines d'apprentissage particuliers, familiers à l'apprenant, et dont la résolution nécessite une expertise acquise durant les séances d'appropriation, d'approfondissement et d'entraînement liées aux enseignements ponctuels (savoirs, savoir-faire et savoir-être), et à l'apprentissage de l'intégration des acquis. Dans une étude menée par Christian Ollivier (2014) sur les enjeux des partenaires de la communication dans l'exécution d'une tâche, l'auteur souligne que les situations devraient être aussi authentiques que possible, pour éviter les phénomènes de double énonciation, d'énonciation trouble ou d'énonciation tronquée dans la communication et qui ne sont pas liés à la tâche en elle-même.

¹ Inspection Générale des Enseignements, 2014, Programme d'étude français.

Si on veut former des apprenants qui apprennent à agir et interagir dans des situations diverses, il semble opportun de leur proposer des tâches qui les amènent à s'adresser à des personnes différentes sans que la relation enseignant > apprenant ne vienne perturber l'interaction sociale qui unit les partenaires premiers de la communication. Comme le rappelle Guichon, l'engagement des apprenants sera d'autant plus grand qu'ils n'auront pas « à se plier à un rôle fictif ou à une situation imaginée.

(Ollivier, 2012 : 214),

car

plus les destinataires sont virtuels, moins l'enjeu de la tâche sera fort, l'intensité de l'enjeu étant proportionnelle à la réalité des interactions avec des interlocuteurs réels.

(Guichon, cité par Ollivier, 2014)

Comment cette notion de tâche complexe ancrée dans la vie réelle est-elle traitée dans les lieux divers et variés d'apprentissage ? Que mettons-nous en place, en contexte de pédagogie des grands groupes, pour apprendre aux élèves à transférer les acquis pour la résolution efficace de ces tâches ? Comment favoriser l'autonomisation des apprentissages ponctuels et d'intégration des acquis par des tâches complexes dans un tel environnement ? Comment l'approche curriculaire précédemment énoncée s'adapte-t-elle facilement, aussi bien pour les apprentissages ponctuels que pour l'intégration des acquis, à ce contexte de classes pléthoriques et hétérogènes ? Cette recherche prendra en compte le fait qu'une tâche complexe, conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités et d'attitudes indispensables, confronte l'élève à des situations nouvelles, semblables à celles qu'il vit dans son quotidien, que l'apprentissage par les tâches complexes présente une faible dispersion dans la performance éducative. Un exemple d'apprentissage de ressources sera proposé dans un premier temps pour mettre en œuvre cette combinatoire interprétative qui se déploie dans la résolution des tâches dites intégratives. Celles-ci retiendront, dans un second temps, le fait que confrontés à ce type d'exercice, les apprenants, munis de toutes les ressources nécessaires, répondent favorablement aux sollicitations de la vie quotidienne. Les tâches complexes favorisent et renforcent, au total, l'autonomie intellectuelle des apprenants à répondre et à résoudre les besoins créés par sa situation de vie.

2.1. Fonction et rôle d'une tâche complexe

La tâche complexe se définit comme une situation-problème qui mobilise plusieurs compétences déjà travaillées, sans faire appel à de nouvelles connaissances, et qui exige de l'élève autonomie intellectuelle et prise d'initiative.

La caractéristique d'une tâche consiste à mettre l'apprenant non seulement en relation avec les autres apprenants, mais aussi à communiquer avec l'extérieur en vue de la réalisation d'un but bien précis (Mangenot, 1998 : 139). Les critères de réussite ainsi que le contrat social seront l'objet d'une préparation afin que l'apprenant appréhende avec objectivité ce qui sera validé ou non. La tâche revêtira donc une importance primordiale en ce qu'elle est la source et le moyen de la réalisation des compétences à acquérir, le tissu servant de lien entre les ressources apprises et l'ingéniosité de l'apprenant à les combiner.

Dans l'enseignement du français, le produit attendu pour inférer le degré de maîtrise de la compétence par l'apprenant est une production orale ou écrite. Au terme d'une séquence d'apprentissage des ressources, une situation d'intégration (Roegiers, 2000)

lui est proposée ainsi qu'un ensemble de critères définissant les qualités requises de la production attendue. Celle-ci prend en compte la situation de communication spécifique dans laquelle est ancré l'énoncé de la tâche : présenter des informations pertinentes, questionner ou répondre à une question, raconter ou résumer une histoire par exemple. Les situations d'intégration sont destinées au développement et à l'évaluation de la lecture et de la production écrite. Elles comportent un ensemble d'instructions explicites de travail et sont structurées de la manière suivante :

- Un titre ;
- Un contexte accompagné d'un support (texte écrit, gravure, dessin, bande dessinée, photographie, diapositive, scène vécue ou imaginée) ;
- Des consignes de production.

En situation d'enseignement-apprentissage, lorsque l'enseignant est co-destinataire et évaluateur du produit de la tâche, l'apprenant est souvent confronté à un phénomène de double (ou multiple) énonciation : il s'adresse (ou fait semblant de s'adresser) à une personne tierce alors qu'il communique en fait avec l'enseignant (Ollivier, 2014). C'est le cas dans la réalisation de certains écrits à caractère social : demande d'emploi, autorisation de sortie... dont la production est souvent requise. Cela est d'autant plus fort lorsque la consigne fait appel à une quelconque simulation, notamment du destinataire.

L'idée d'ancrage est essentielle, elle rend compte de la double attache de ce type de tâche. D'une part, la tâche de la vie réelle (énoncé de la consigne) est ancrée dans la vie hors la classe (situation de vie) où se trouvent les destinataires du produit (tangible) ou du résultat (intangible) de la tâche. D'autre part, la tâche de la vie réelle proposée dans une situation d'enseignement-apprentissage est également ancrée dans la situation de classe (modalités de l'acte d'enseignement-apprentissage) où l'apprenant va pouvoir trouver le soutien nécessaire à sa réalisation, une aide soit méthodologique, soit procédurale. Une telle approche demande donc de proposer aux apprenants des tâches dont le destinataire et l'enjeu soient aussi véritables que possible en évitant les phénomènes liés à la tâche en elle-même, notamment ceux dus à la présence de l'enseignant.

2.2. L'énoncé de la tâche : quelques cas pratiques

Le travail à réaliser est ordonné par la formulation des énoncés de situations-problèmes ayant un lien avec le milieu de vie. Il s'agit ici de déterminer les situations sociales, de définir le (s) contexte (s) de vie. Cette disposition régule et analyse l'agir compétent, et surtout permet à l'apprenant de convoquer toutes les capacités qui composent la compétence à installer. Cet exercice intellectuel auquel est confronté l'apprenant doit être suffisamment répété pour être productif, pour aboutir à des connaissances procédurales. L'élève doit acquérir une véritable culture de résolution des tâches complexes. C'est ainsi qu'il pourra définir à la lecture de la tâche :

- Le nombre de compétences mobilisées et les préciser ;
- L'ensemble de ressources intégrées (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et leur combinaison ;
- La production à proposer.

2.3. La mise en œuvre du processus

Ce dispositif d'apprentissage, dans une classe à effectif pléthorique nécessite la mise en place d'une différenciation par paliers basée sur la pédagogie des grands groupes : organiser l'effectif-classe de sorte que :

- ceux qui ne parviennent pas à accomplir seuls et d'un trait une tâche proposée obtiennent une aide procédurale ;
- ceux qui comprennent et n'arrivent pas à s'organiser bénéficient d'une aide méthodologique ;
- ceux qui s'ennuient en classe parce qu'ils ont tout compris jouent le rôle de tuteurs.

Selon la configuration de la classe, l'enseignant peut organiser l'espace pédagogique selon les modalités en présence pour fructifier les résultats attendus.

En lecture par exemple, le processus de différenciation se résout par l'énoncé des questionnaires à réponses fermées, c'est-à-dire ceux trouvant leurs réponses dans le texte, questionnaire à trou, questionnaire dichotomique : à chaque proposition correspond une case, questionnaire à choix multiples, puis, progressivement vers d'autres questionnaires à réponses ouvertes, où l'apprenant appréhende le problème par inférence, en convoquant un savoir n'existant pas dans le texte. L'élève déroule de ce fait une part d'initiative en organisant sa réponse avec son propre vocabulaire. Il sera appelé à réagir ainsi dans diverses situations de sa vie quotidienne.

D'un autre côté, l'enseignement de l'orthographe, cette sous-discipline qui soulève de chaudes polémiques, pourrait être mené avec beaucoup de succès dans une classe à effectif pléthorique, en adoptant l'une des stratégies de la pédagogie des grands groupes : une « dictée de groupes »¹ fonctionnant ainsi qu'il suit pourra être conduite :

- commencer par une dictée comme d'usage, puis en fonction des visées de l'enseignant, installer un système de différenciation ;
- regrouper les élèves en équipes de niveaux : chaque équipe devra reprendre la dictée pour en discuter collectivement les termes². À l'issue de ce travail, une copie de la dictée portant les noms des membres de l'équipe est remise au professeur ;
- en cas de litige, les élèves qui ne sont pas d'accord avec l'orthographe majoritaire inscriront devant leur nom, la graphie qu'ils ont adoptée.

Ainsi, pour une classe de 80 élèves par exemple, l'enseignant corrigera 10 à 14 copies représentant le travail de sous-groupes de 6 à 8 élèves. Ce travail allégé du professeur n'est pas le seul intérêt de l'activité ; l'enseignant peut élaborer un emploi du temps fonctionnel, faire autant de dictées que possible et observer les négociations serrées sur le choix des termes et la mise en commun des savoirs réalisés par les élèves, et de ce fait, programmer des remédiations utiles.

1 Actions pédagogiques, 1998, composante 01.

2 Énoncé de la tâche assignée.

Certains trouveraient que ce système pénalise les élèves dits « forts », nous trouvons que ce n'est pénaliser personne que d'améliorer les autres, que de cultiver ce savoir-être de sa personnalité indispensable dans la vie sociale ; puis, il n'est pas établi que les élèves forts reçoivent moins qu'ils ne donnent. L'expérience menée a conclu que les différentes parties s'enrichissaient l'une au contact de l'autre : la mise en confiance des élèves qui ne prennent jamais la parole en classe par exemple ; ceux-ci ont ici l'occasion de parler ; la découverte des doutes, des lacunes, et des astuces des autres pour résoudre le problème que pose l'évaluation.

Confronter donc l'apprenant à la résolution des situations complexes reviendra à installer les ressources par des apprentissages ponctuels mettant en œuvre des tâches simples à résoudre telle que récapitulée dans la fiche de préparation suivante.

2.4. La fiche de préparation

A. Situation texte de dictée

Module : vie quotidienne

Activité disciplinaire : Orthographe (correction orthographique)

Classe : 6^e

Durée : 55 minutes

Compétence à acquérir : à partir d'un extrait à trous d'un apologue, l'élève devra reproduire correctement et sous dictée le texte narratif proposé, en faisant appel à la graphie correcte des mots courants de la langue française utilisant une consonne double, et en mettant en œuvre le vocabulaire et les constructions linguistiques induites dans les acquisitions en lecture et en expression orale.

Situation problème : texte de dictée

Écoutez l'histoire bien **connue** (conu, conue, connu, connue) d'un **villageois (villagois, villagois, villageois, villageois) nommé** (nomé, nommée, nommé, nommée) KOSSI. Quand le lapin a **appris** (apri, àpri, apprit, appris) l'aventure qui lui est **arrivée** (arivé, arrivé, arrivée, arivée) avec des crocodiles qui l'ont **attiré** (attiré, attirée, attirée) sur leur rivière, il a réfléchi, car il était **embarrassé (enbarassé, embarrassé, embarrassé, embarrassé)**. Finalement, il a proposé de **remettre** (remetre, remettre, remètte, remètte) les crocodiles dans le sac et de le fermer avec une **ficelle (fiçèle, fissèle, fissèle, ficelle)**. L'action faite, il a **ordonné** (ordoné, ordonnée, ordonné, ordonnée) au villageois de tuer cette **famille** (famille, famiye, famille, famye) de crocodiles et d'en faire un repas pour son monde **affamé (afamé, affamé, affamé, affamé)**. KOSSI évita de **justesse** (justèse, justèse, justesse, justèce) le pire et la demeure pour une fois fut **tranquille** (tranquil, tranquille, tranquye, tranquile) après s'être repue.

Supports à exploiter :

texte de dictée assez bref pour permettre les manipulations.

Consignes données à l'élève : reprendre la dictée pour en discuter collectivement les termes et la reproduire correctement.

Mise en œuvre :

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation-problème	10mn	Production du texte lu Reprise de la dictée en ateliers	Texte de dictée	Production écrite individuelle sous dictée ; observation des mots qui contiennent les consonnes doubles ; types de lettres les entourant.
2	Traitement de la situation-problème : dans cette résolution, le point de départ est l'environnement proche du mot ;	15mn	Points d'insertion des consonnes doubles	Texte de dictée	Recherche des consonnes le plus souvent doublées après le « a » ; Après le « e » ; Après le « o » ; Dans les mots commençant par « ac », « af », « ap », « at » ; Devant « l » ou « r » ; Dans les dérivés de mots terminés par « en » ou « on » ;
/	ou alors pour les plus fûtés, la maîtrise d'un vocabulaire présentant des similitudes et qu'ils adaptent par inférence à la situation		Le féminin des mots Forme verbale des mots Composition des mots	Apports externes au texte de dictée	Dérivés des mots : bon-bonne, terrien-terrienne ; Forme verbale des mots : question-questionner, bouton-boutonnerie, collection-collectionner... ; Ajout des préfixes « ir » ou « il » à un mot commençant par « r » ou « l » ; La prononciation du Mot
/	Ou enfin s'adonner à un exercice de commentaire orthographique raisonné	/	Questionnaire à choix multiples autour du mot	Texte de dictée	Explication des motivations du choix. Etablissement des règles ayant prévalu à ce choix.
3	Confrontation des productions	15mn	Négociation sur le choix des termes ; Mise en commun	Texte de dictée	Démarches de résolution précédemment énoncées ; Scénarios explicatifs.

4	Consolidation	5mn	/	/	Démarches de résolution des problèmes ; Résolution de la tâche.
5	Évaluation et/ou différenciation	10mn	Bilan des réussites et de ce qui reste à travailler	/	

Au total, les apprenants ont exploré le domaine des apprentissages, ont spontanément mis en œuvre les procédures témoignant de leur expertise du niveau de compétence commandé par la tâche.

Une autre production, plus complexe, dont l'objectif est de gérer des façons de penser et de travailler complexes, pourra être exigée de l'apprenant d'autre part, pour intégrer les différents apprentissages reçus pendant le module :

B. Situation fête de la jeunesse

Module : vie quotidienne

Activité disciplinaire : Expression écrite

Classe : 6^e

Durée : 55 minutes

Compétence à acquérir : à partir d'une scène vécue, l'apprenant devra produire, dans le cadre d'une situation de communication significative relative à sa vie quotidienne : raconter un fait divers, un paragraphe narratif cohérent et correct de dix phrases au moins, mettant en œuvre le vocabulaire et les constructions linguistiques induites dans les acquisitions en lecture et en expression orale.

Situation problème : la fête de la jeunesse

C'est la semaine de la jeunesse. Les élèves ont organisé un certain nombre d'activités pour animer leur soirée-kermesse. Les préparatifs vont bon train et se résument dans les phrases suivantes :

- l'installation de la sonorisation,
- l'audition des personnages,
- la mise en place du décor,
- le choix des musiques.

Rédige, à partir de ces phrases nominales, un paragraphe cohérent et correct de dix phrases au moins, dans lequel tu racontes un fait divers qui s'est produit en cette occasion.

2.5. La fiche d'exploitation

La fête de la jeunesse

1. Analyse de la tâche : découverte de la structure et de l'énoncé de la tâche

Faire lire le titre : la fête de la jeunesse

- le contexte : préparation d'une soirée-kermesse
- le texte :
 - l'installation de la sonorisation,
 - l'audition des personnages,
 - la mise en place du décor,
 - le choix des musiques.
- les consignes : rédige, à partir de ces phrases nominales, un paragraphe cohérent et correct de dix phrases au moins racontant un fait divers qui s'est produit à cette occasion.

Toutes ces activités ont pour objectif de relever les informations qui conviennent pour la compréhension de la situation et de la tâche attendue.

S'assurer de la compréhension des termes et des expressions suivants :

- Aller bon train : se dérouler normalement
- Audition des personnages : test passé à certains acteurs pour vérifier leurs habilités à jouer certains rôles
- Soirée-kermesse : fête en plein air se déroulant au crépuscule du soir.

Définir chacune des tâches attendues de l'élève, tâche par tâche :

- Rédige un paragraphe de dix phrases au moins ;
- Partir des phrases proposées pour rédiger ;
- Raconter un fait divers qui s'est produit.

2. Mobilisation des ressources pertinentes pour la réalisation de la tâche

Repérer dans les supports les éléments qui peuvent aider à la production

- le titre, le texte et les consignes.

Repérer les ressources requises pour répondre aux tâches :

- la transformation des phrases nominales en phrases verbales ;
- l'emploi des expansions du nom ;
- de phrases simples ;
- le présent et l'imparfait de l'indicatif comme temps du récit ;
- l'emploi des modalisateurs temporels ou de progression textuelle.

Production individuelle

- Confrontation à l'aide de la grille de vérification qui suit, proposée aux élèves.
- Soutenir et aider autant que possible les élèves en difficulté.
- L'enseignant reformule et réexplique la question.

2.6. La grille de vérification

Critères	Mode de vérification	Oui	Non
C1 Cohérence et pertinence de la production	Je vérifie si : - j'ai parlé des préparatifs de la soirée-kermesse ; - j'ai utilisé les phrases proposées pour rédiger mon texte ; - j'ai raconté un fait divers qui s'est produit pendant la soirée-kermesse ; - j'ai rédigé en dix phrases au moins. - j'ai formé un paragraphe.		
C2 Correction linguistique	Je vérifie si : - j'ai transformé correctement les phrases nominales en phrases verbales ; - j'ai employé correctement les expansions du nom ; - j'ai employé le présent et l'imparfait de l'indicatif comme temps du récit ; - j'ai utilisé des termes appropriés pour articuler le temps et la progression du texte.		

Références bibliographiques

Actions pédagogiques, 1998, composante 01.

Inspection Générale des Enseignements (2014), *Programme d'étude français*.

Mangenot F., 1998, « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues » in Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication », *Alsic*, 1/2.

Ollivier C., 2014, « Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – les atouts du web 2.0 », *Alsic*, 17.

Roegiers X., 2000, *La Pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Pédagogie.

Le succès des programmes d'immersion en français au Canada

Marie-Claude Marcotte¹

Francine Payant²
Canada

1. Introduction

L'immersion en français, une forme d'éducation bilingue, existe au Canada depuis plus de 50 ans. Les programmes d'immersion s'adressent aux enfants qui ont l'anglais ou une autre langue que le français pour langue maternelle. L'enseignement des matières scolaires, mathématiques, sciences, arts, etc., se fait en français. Ainsi, le but principal est l'acquisition du français par le biais des différentes disciplines scolaires.

Il existe, en général, trois points d'entrée. L'immersion précoce débute vers l'âge de cinq ans, l'immersion moyenne, vers neuf ans et enfin l'immersion tardive, vers l'âge de 12 ans. Aujourd'hui, au Canada, tous les provinces et territoires offrent des programmes d'immersion et il y a plus de 370 000 élèves.

Un rapport du Conseil canadien sur l'apprentissage, publié en 2007, indique que l'immersion en français est le meilleur programme pédagogique pour promouvoir le bilinguisme. À la fin du programme, vers l'âge de dix-huit ans, les élèves sont équipés pour poursuivre leurs études universitaires en français, avoir un emploi où la langue de travail est le français, voyager dans les pays francophones et finalement pouvoir apprécier la culture francophone.

1 Depuis 25 ans, Marie-Claude Marcotte enseigne dans le programme d'immersion en français, à Calgary, au Canada, auprès d'élèves de six à dix ans. Sa philosophie d'enseignement incorpore l'intégration de la technologie, les centres d'apprentissage et l'intégration des matières. Elle est également examinatrice/correctrice pour les examens DELF depuis plusieurs années.

2 Francine Payant œuvre dans le milieu de l'enseignement au Canada depuis plus de 25 ans. Elle siège sur de nombreux comités, principalement ayant trait à l'immersion en français. Elle a participé à divers projets éducatifs, ainsi qu'à la conception des examens gouvernementaux de français. Elle est aussi directrice d'un centre d'examens DEFL.

2. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle favorise l'apprentissage du français, aide au développement de stratégies socioaffectives et engage les élèves dans des tâches interactives ayant pour but de développer leur compétence et leur assurance à s'exprimer en français (Prologue, 2015.)

Elle englobe l'approche communicative et en étend la portée pour y inclure l'engagement des élèves dans l'apprentissage par une action délibérée. Les élèves apprennent le français tandis qu'ils cherchent à résoudre un problème, à remplir une obligation ou à atteindre un but dans le contexte d'une tâche significative. Ils participent activement au processus d'apprentissage parce qu'on les encourage à prendre des décisions, à collaborer et à s'entraider. Une situation réaliste et pertinente fournit le contexte de la tâche et favorise la création de relations sociales entre les élèves et d'autres personnes qui pourraient prendre part à leurs interactions. Les élèves acquièrent des compétences en français au moyen d'activités communicatives significatives qui sont liées à la tâche (Prologue, 2015.)

Par conséquent, en immersion, les apprenants doivent maîtriser une grande étendue de vocabulaire et des structures de langues variées. Pour ainsi faire, il leur faut des situations d'apprentissage riches, authentiques et variées. Avec l'approche actionnelle,

l'élève apprend le français en utilisant la langue dans des situations significatives de communication réelle qui correspondent à son expérience, à ses intérêts et à sa vie courante. On met l'accent sur la communication, sur le contenu et sur la réalisation d'une tâche, plutôt que sur des mots ou des structures.
(ACPI, 2004.)

L'enseignant doit planifier pour soutenir cet apprentissage en fournissant à la fois des expériences et des leçons de langue qui permettent de façon stratégique l'acquisition de nouveaux aspects de la langue. Les élèves doivent avoir des occasions d'utiliser la langue, de réinvestir les apprentissages et de découvrir la structure de la langue.

3. Le développement de la communication orale

Quand un enseignant d'immersion pense à la communication orale, deux questions sont souvent soulevées : Comment faire pour que mes élèves parlent en français tout le temps ? Comment encourager mes élèves à parler un bon français ?

L'habileté de communiquer oralement est la base de toutes les autres formes d'apprentissage. C'est le moyen par lequel les élèves formulent, discutent et révisent leurs idées pendant qu'ils lisent et écrivent. Afin d'avoir du succès en littératie, la recherche démontre que les élèves doivent posséder une base solide de la langue orale.

En discutant, les élèves font le lien entre la langue orale et le fonctionnement de la langue à l'écrit.
(ACPI, 2004)

4. Comment faire pour que les élèves parlent en français tout le temps ?

Le concept clé traite de la production orale.

Quelle que soit la matière, les élèves doivent baigner dans un milieu langagier riche et abondant où le français est l'unique langue de communication. L'enseignant sera le modèle langagier principal, appuyé par les documents écrits, oraux et médiatiques

se rapportant à la matière scolaire étudiée. Il ne faut jamais oublier que si l'immersion produit d'excellents résultats, c'est bien parce qu'elle donne aux élèves l'occasion de communiquer en français dans le contexte de la matière. Il n'est pas acceptable d'avoir recours à l'anglais sous prétexte que c'est plus facile. Dans l'enseignement des matières en immersion, il ne faut jamais essayer d'éviter les difficultés linguistiques. Il faut au contraire aller chercher la langue française, l'explorer et l'enseigner en la rendant plus visible, plus complexe et plus explicite.

(ACPI, 2004.)

Un modèle à utiliser propose le développement graduel de l'autonomie chez l'élève. D'abord, l'enseignant va modeler une variété de façons d'interagir oralement, peu importe la matière à enseigner ou le niveau (M. Faulds, 2010.)

Exemples :

- Les routines quotidiennes ;
- Les activités de mises en situation ;
- Les partages de lecture ;
- Lire à haute voix ;
- Penser à haute voix ;
- Les mots trouvés à l'Internet à l'aide des outils de recherche en ligne.

Nous savons que toute communication authentique inspire les élèves et mène à des programmes de langue réussis. Elle possède les caractéristiques suivantes :

- est pertinent pour l'élève ;
- a une forte motivation ;
- traite de sujets familiers à l'élève.

C'est un travail perpétuel d'inspirer les élèves de communiquer en français.

Toutefois, les enseignants qui réussissent possèdent une valise pleine de trucs très simples, mais pratiques ! Ils vont (ACPI, 2004) :

- faire de l'interaction orale une expérience agréable en utilisant humour et rire ;
- utiliser le jeu, surtout des jeux assez complexes qui forcent les élèves à employer un langage de plus en plus élaboré ;
- amener l'élève à réfléchir au fonctionnement de la langue tout en parlant ;
- faire de l'apprentissage du vocabulaire une expérience positive et sécurisante ;
- saisir fréquemment des occasions de développer à l'oral la compétence langagière chez l'élève, sur n'importe quel sujet, dans toutes les matières ;
- pratiquer souvent l'interaction sociale spontanée qui permet de satisfaire des besoins personnels immédiats ;
- inciter l'élève à s'autocorriger en parlant.

5. Comment encourager les élèves à parler un bon français ?

Puisque c'est le rôle de l'enseignant de guider l'élève dans le développement de sa langue orale, comment le faire sans intimider l'élève ? Selon Swain (2005), on doit considérer trois fonctions au sujet de la communication orale :

1. D'abord, il est essentiel que les élèves aient des occasions de communiquer oralement afin de constater qu'ils ne peuvent pas dire précisément ce qu'ils veulent en tout temps. Prendre conscience de ses propres lacunes demeure une étape primordiale, car les élèves reconnaissent qu'ils ont besoin d'aide pour améliorer la syntaxe, le vocabulaire ou la forme de leur parler.
2. Deuxièmement, en s'assurant que les activités ne visent que l'oral, les élèves profitent en essayant sans risque, tandis que l'enseignant appuie, encourage et guide.
3. En réfléchissant sur leur propre expression et l'expression des autres à travers les conversations et les échanges, les élèves acquièrent de nouvelles connaissances sur les fonctions de la langue et concrétisent leur pensée et leur expression.

Selon Roy Lyster (2007), il existe six différents types de rétroaction : la correction explicite, la répétition de l'erreur, l'incitation, les requêtes de clarification, les indices métalinguistiques et les reformulations. Ses découvertes suggèrent que quand l'apprenant prend une part active à reproduire lui-même la correction, il retient mieux l'information. Sa théorie d'une approche à contrepoids vaut la peine d'être explorée davantage. Dans le cas de l'immersion, elle explore comment amener les élèves à s'intéresser à la forme du langage lors d'un enseignement d'un contenu spécialisé telles les sciences ou les mathématiques. Ainsi, on peut contrer les points faibles bien connus de l'immersion : les expressions idiomatiques précises, la variété lexicale et l'adéquation sociolinguistique.

Exemple

Leçon de science : Les mammifères – 4^e année immersion

P : Le lièvre. Joseph, pourrais-tu nous dire quels sont les moyens que tu vois, toi, d'après l'illustration là ?

E : Il court vite, puis il saute.

P : Il court vite.

E 1 : Il bond.

P : Il bond ?

E2 : Il bondit.

P : Il bondit, c'est le verbe... ?

Es : Bondir.

P : Bondir. Il fait des bonds. Hein, il bondit. Ensuite... Le porc-épic ? Sara ?

E3 : C'est les piques sur le dos.

P : Les piques. Est-ce qu'on dit « les piques » ?

E4 : Les épiques ?

P : Les... ?

E5 : Les piquants.

P : Les piquants, très bien. Les piquants.

(Lyster, 2007)

6. L'intégration des matières

La clé du succès du programme d'immersion se trouve dans son titre. L'approche du programme se base sur l'idée que les apprenants baignent dans un environnement où ils entendent, parlent, voient, lisent le français de façon intense. Le temps et l'intensité du contact avec la langue cible sont essentiels pour atteindre le niveau de confort avec la langue, l'étendue du vocabulaire et la complexité de structures que les élèves peuvent éventuellement maîtriser (Krashen, 1984).

Afin de fournir le temps et l'intensité nécessaires à apprendre la langue, les apprenants en immersion étudient les matières autres que la langue, en français. Les sciences, les études sociales, l'éducation physique, les beaux-arts, les mathématiques et autres matières sont enseignés en français avec des ressources uniquement en français. Voici donc, simultanément la clé du succès de l'approche et en même temps un de ses plus grands défis. Trouver les ressources pour enseigner les matières en français n'est pas toujours facile et la complexité des concepts nécessite des stratégies de langue variées. Par exemple, avec la musique, l'enseignant peut utiliser des chansons francophones comme support pour la prononciation et le vocabulaire. Aussi, lorsque les élèves ont environ 8 ans, ils commencent à trouver leur matière la plus forte, ainsi, en intégrant les matières, sans qu'ils s'en rendent compte, on continue de travailler les compétences langagières.

7. Quelques principes importants (ACPI, 2004)

- créer un environnement dans la salle de classe où le français écrit est évident : les affiches, les livres faciles et attrayants, les revues, les poèmes partout dans la classe à tous les niveaux ;
- créer un environnement où le français oral est omniprésent : les discussions de classe, la musique, les jeux participatifs, etc. ;
- l'exposition au vocabulaire avant l'étude du thème : des jeux, des textes, la manipulation de mots concepts et le vocabulaire spécifique durant une semaine ou deux avant le début du thème sur l'océan par exemple ;
- faire de l'enseignement explicite du français lié à la leçon sur la matière pendant l'activité d'apprentissage de la matière (ex. : enseigner les mots exprimant l'hypothèse avant et pendant la leçon sur la méthode scientifique) ;
- langage stratégique : fournir les structures de langue nécessaires avant que les élèves aient besoin des mots et des structures plus complexes (ex. : verbes –er, ensuite verbes irréguliers ou exemples simples sans toutes les exceptions rares) ;
- thèmes : cibler le langage nécessaire pour un thème afin d'exposer les élèves et renforcer ce langage à travers toutes les matières ;
- intégrer les stratégies de langue dans toutes les autres matières (ex. : faire un résumé, trouver les mots clés, identifier les idées principales et détails, faire des inférences).

8. L'enseignement différencié et l'inclusion

Chaque élève est différent et apprend de manière différente. Chaque élève est influencé par son milieu social, sa culture et ses particularités intellectuelles. Le défi des enseignants consiste à trouver un moyen de rencontrer les attentes des programmes d'études tout en s'adaptant au profil d'apprentissage et aux habiletés innées de chaque élève. Ces différences doivent servir de base à la planification de tout apprentissage. Les enseignants doivent adapter leur enseignement aux styles d'apprentissages, aux intelligences, aux habiletés et aux intérêts des élèves. Grâce à l'enseignement différencié, l'enseignant et les élèves travaillent de concert pour maîtriser les concepts et les notions qui mènent à la réussite scolaire.

Les outils technologiques, tels que les tablettes, les tableaux blancs interactifs, les ordinateurs portables, les logiciels comme Notebook, facilitent l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers. On leur offre ainsi plus de choix afin de s'assurer qu'ils aient du succès. Ces outils favorisent l'engagement de tous.

Comment mettre en pratique un enseignement différencié dans la classe ?

L'enseignement différencié est une réponse de l'enseignant aux besoins des élèves. Il suit les principes généraux de différenciation à l'aide de tâches respectant les capacités des élèves, de regroupements flexibles, d'une évaluation et des ajustements continus.

L'enseignant peut :

- adapter son enseignement aux intérêts, aux habiletés et aux capacités de ses élèves ;
- mesurer le progrès de chaque élève en fonction de sa propre progression qui est démontrée par les habiletés qu'il maîtrise et les connaissances qu'il acquiert ;
- proposer des défis aux élèves basés sur leurs habiletés et leurs intérêts ;
- utiliser, de façon continue, différents outils d'évaluation pour évaluer le progrès de chaque élève ;
- garder un équilibre entre les leçons en groupe-classe, le travail en petits groupes et le travail individuel ;
- modéliser en fonction des besoins des élèves ;
- offrir l'occasion aux élèves d'utiliser plusieurs stratégies pour mettre en pratique leurs habiletés ;
- mettre à la disposition des élèves une variété de sources écrites et visuelles ;
- encourager les élèves à poser des questions ouvertes qui mènent à des recherches additionnelles ;
- considérer les besoins et les intérêts des élèves pour déterminer le temps consacré à une activité ou à un projet ;
- déterminer avec les élèves les résultats d'apprentissage à atteindre ;
- considérer la progression individuelle pour déterminer le niveau de réussite ;
- réfléchir sur l'efficacité des pratiques pédagogiques.

9. L'enseignement de la grammaire en contexte

Les enseignants trouvent souvent que c'est un défi d'intégrer la grammaire dans leur enseignement. Pour atteindre le but de la communication en immersion, les apprenants ont besoin d'occasions afin de réfléchir sur le système de la langue qu'ils apprennent.

Les chercheurs sont d'avis que « l'accent sur la forme », soit la réflexion sur les aspects de la langue quand ceux-ci sont pertinents pour la tâche communicative, est bénéfique et crucial afin de progresser comme utilisateur de cette langue. L'accent sur la forme dépend largement sur ce dont l'apprenant a besoin pour communiquer plutôt qu'un programme de grammaire prédéterminé.

L'apprentissage de la grammaire est aussi profitable, car il sensibilise l'élève aux différences et aux ressemblances entre sa langue première et sa langue seconde. Toutefois, comme un panneau de route, la structure grammaticale est comprise quand elle est située dans un contexte authentique. La structure est intériorisée lorsque l'apprenant aura à l'utiliser pour communiquer.

10. Reformulation de l'enseignement grammatical

Nous devons préconiser un enseignement qui met en valeur l'aspect social et collaboratif de l'apprentissage. On suggère une approche participative guidée et une approche fondée sur l'histoire. L'approche fondée sur l'histoire est facilement adaptable à l'apprentissage d'une deuxième langue puisque les individus ont une connaissance préalable de la structure et des attentes qui composent une histoire. Le meilleur temps pour les apprenants de concentrer sur la forme est quand la compréhension est déjà acquise et quand c'est un discours significatif.

Exemple

Présentation

Identifier un discours captivant qui présente la fonction linguistique sélectionnée. Le « texte » pourrait être dans la forme d'une histoire, un poème, un enregistrement, une publicité, une entrevue filmée, etc. Décider ce qu'il faut avoir afin d'aider les élèves à comprendre le sens du texte : les visuels, les mimes, les gestes, les accessoires, etc. Recycler l'histoire à travers une variété d'activités : saynètes, vérification de compréhension avec pairs, narration de l'histoire, références culturelles, etc.

Attention

Attirer l'attention des élèves à un aspect de la langue. Mettre l'accent sur une régularité de la langue. Demander des questions sur les formes trouvées dans le texte. Encercler ou souligner les mots importants ou les phrases remarquées.

Après avoir pris le temps de comprendre le sens du texte, l'élève est maintenant capable de prêter attention à la forme.

11. Co-construction ou explication

Cette étape requiert une participation guidée dans laquelle les apprenants vont supposer, prédire, deviner et arriver à des généralisations concernant la forme visée. L'enseignant joue le rôle d'un partenaire en conversation en offrant des indices, des suggestions, des observations. Il modèle comment réfléchir sur la forme tout en tenant compte de l'aide requise par les élèves en écoutant leurs réflexions.

12. Activités supplémentaires

L'accent sur la forme est seulement utile lorsque l'élève est obligé de s'en servir dans un autre contexte, dans un autre temps. Les activités supplémentaires devraient être intéressantes, liées au thème et, avant tout, permettre de l'expression créative : les projets d'écriture authentiques, les jeux, les entrevues, les sondages, les jeux de rôles, les simulations des vraies vies, les projets hors de la classe, etc.

13. La culture en salle de classe

L'immersion est un milieu de choix pour acquérir des compétences culturelles nécessaires à un apprentissage profond et durable de la langue. L'élève passe tous les jours un grand nombre d'heures dans un environnement où on parle français, où on s'amuse en français, où on réalise des projets en français et où on apprend en français.

En immersion, les élèves sont amenés, graduellement, à adopter une attitude positive envers la langue française et la culture francophone. Ils participent activement à la création d'une communauté bilingue qui valorise le français et la culture francophone. En outre, ils apprennent à reconnaître les influences culturelles sur les façons d'agir, de penser et de s'exprimer. Ce processus les aide à clarifier leurs propres valeurs et à valoriser celles des autres. Ils découvrent leur identité culturelle et en même temps, ils prennent conscience de leur appartenance à une communauté multiculturelle.

L'enseignant est le modèle culturel dans la vie quotidienne des élèves. Il est important qu'il traite la culture et la langue avec respect. Il doit donc s'efforcer d'employer un français correct et soigné, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Toutefois, il devrait aussi progressivement inclure dans son enseignement le français plus détendu, ses accents, ses jargons et ses expressions. En valorisant multiples facettes de la langue, par exemple en relevant les expressions propres aux régions francophones du Canada et d'ailleurs, il montre aux élèves que la langue, étroitement liée à la culture, possède une histoire fascinante pas sa diversité.

L'enseignant lui-même est une source de culture. En parlant de son enfance, de ses expériences personnelles tout au long de sa vie et des francophones qu'il admire, l'enseignant francophone transmet des aspects de sa culture dont les élèves se souviendront longtemps. S'il est possible de recréer avec eux certaines de ces expériences, en classe ou lors d'activités parascolaires, il renforcera encore plus ce qu'il transmet en racontant.

L'enseignant non francophone peut être un excellent porteur de culture aussi. Il montre par exemple son enthousiasme personnel pour le français en racontant aux élèves ses voyages ou ses autres contacts avec la francophonie. Si, de plus, il saisit toutes les occasions de s'immerger en milieu francophone et qu'il continue tout au long de sa vie à se familiariser avec la culture francophone, il peut intégrer de multiples aspects de cette culture dans ses rapports avec les élèves (ACPI, 2004.)

14. Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage aident les élèves à mieux apprendre. Dans le cas de l'immersion en français, cela fait partie de l'enseignement de la L2. En général les stratégies d'apprentissage appartiennent à l'une ou l'autre des catégories suivantes :

- stratégies de communication ;
- stratégies métacognitives ;
- stratégies reliées à des tâches précises.

15. Les stratégies de communication

Ces stratégies aident l'élève à comprendre les messages qui lui sont adressés soit à l'oral, soit à l'écrit. Au niveau de l'oral, l'emploi d'une intonation variée peut soutenir les sens d'un message ; les gestes et le mime opèrent de façon semblable. Ainsi les élèves en immersion deviennent des « lecteurs » attentifs du comportement des gens qui communiquent avec eux, détectant humour, colère, frivolité, sérieux, avec une grande facilité selon les expressions du visage, le ton et les gestes.

Pour encourager la participation orale, lors de discussion en classe, l'enseignant peut poser des questions ouvertes qui ne peuvent pas être répondues par un simple oui ou non ou hochement de la tête. Il peut afficher aussi des débuts de phrase qui peuvent appuyer les élèves dans la formulation de réponses. Ces expressions peuvent aussi aider les apprenants à structurer leur pensée. Dans des moments où les élèves discutent avec leur voisin de gauche ou de droite, il faut leur demander d'utiliser les expressions enseignées de sorte qu'elles passent plus facilement dans leur langage accessible.

D'autres stratégies qui soutiennent la compréhension des apprenants c'est de faire appel à ce qu'ils connaissent déjà du sujet ou thème en question. Au niveau de textes écrits, il faut enseigner la prélecture où les élèves parcourent le texte à la recherche d'indices : que disent le titre et les sous-titres, que suggèrent les illustrations, y a-t-il du texte en gras ou italiques ? Il faut encourager les élèves à faire des prédictions sur le contenu des textes qu'ils lisent et puis de vérifier lorsqu'ils sont en train de lire.

Finalement, il existe d'autres stratégies pour faciliter la compréhension des messages oraux : l'emploi d'un microphone, la réduction des bruits d'arrière-plan, l'emploi de visuels, Google Read and Write, l'utilisation d'une caméra document, les objets concrets tels que des photos pour appuyer les messages.

16. Les stratégies métacognitives

Ces stratégies aident l'apprenant à réfléchir sur sa démarche personnelle d'apprentissage. Les questions du genre « comment le sais-tu ? », « qu'est-ce que tu as fait pour trouver cette idée ? », « par quelles étapes es-tu passé ? » exige que l'élève cesse de faire ce qu'il fait et réfléchisse sur ce qu'il a fait.

Cette habileté à porter son regard sur – ce que je fais quand je lis, j'écris, je parle français, je joue avec mes amis – est au cœur de tout apprentissage. Les journaux personnels peuvent servir à noter des observations métacognitives tant pour l'enseignant que pour les élèves. En découvrant comment ils apprennent, les élèves deviennent maîtres de leur destin scolaire et c'est ce que nous voulons pour eux.

17. Les stratégies liées à des tâches précises

Ces stratégies se réfèrent à des habiletés précises telles que faire un résumé, utiliser un cadre de réflexion, choisir un livre qui soit à son niveau de lecture, etc.

La scolarité est en quelque sorte une longue liste de ces stratégies-habiletés qui sont utilisées sans cesse dans de nouveaux contextes souvent plus complexes.

Dans l'enseignement de ces stratégies précises, il est nécessaire que les élèves apprennent non seulement à reconnaître la stratégie, mais aussi de savoir comment s'en servir et quand l'utiliser. Il y aura donc dans l'enseignement de ces stratégies

l'occasion de s'en servir et de réfléchir à son application et à son utilité. Ces tâches précises, une fois apprises en français, seront disponibles à l'élève qui travaille dans son cours d'anglais.

18. Conclusion

L'immersion en français est une grande réussite en éducation au Canada. Les programmes d'immersion amènent les élèves à interagir avec confiance dans les milieux où le français est parlé. Ceux-ci se sentent fiers de leur bilinguisme et adoptent une attitude positive, non seulement envers la culture francophone, mais aussi envers leur propre culture et celle des autres. Ils apprennent le français par l'étude de la langue en soi, mais également à travers toutes les matières étudiées.

D'ailleurs, les élèves ayant terminé leur éducation dans les programmes d'immersion en français sont fonctionnellement bilingues, c'est-à-dire qu'ils peuvent continuer leur éducation dans un milieu francophone ou bilingue ou accepter un emploi dans un milieu francophone, tout en gardant la volonté de vouloir continuer à se perfectionner en français.

Références bibliographiques

- ACPI, 2004, *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*.
- Conseil de l'Europe (éd.), 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, Paris, Didier.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters Ltd.
- Faulds, M. et alii, 2010, *Strategies for Success : Tools for the Second-Language Classroom*, Nelson Education.
- Fortune T. W. & M. R. Menke, 2010, *Struggling Learners & Language Immersion Education*, CARLA, University of Minnesota.
- Gouvernement du Manitoba, 2007, *French Immersion in Manitoba : A Handbook for School Leaders*, http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/fr_imm_handbook/chap_1.pdf
- Gouvernement du Manitoba, 2002, *French Immersion in Manitoba*, http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/french_imm/fr-imm-mb.pdf
- Krashen S., 1984, « Immersion : Why it works and What it has Taught us », *Language and Society* 12.
- Lyster R., 2007, *Learning and Teaching Languages Through Content – A Counterbalanced Approach*, Amsterdam – Philadelphia, John Benjamin Publishing Company.
- Prologue. *L'approche actionnelle*, 2015. http://www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/Prologue_FRE_Nov_2015_Web.pdf

Comprendre certains phénomènes sociolinguistiques par les littératures francophones

Maria de Lourdes Martinez Barrientos
Mexique¹

1. Introduction

Dans un cours de Sociolinguistique pour de futurs enseignants de langue étrangère, il est essentiel de guider les apprenants vers la compréhension et l'appropriation des concepts clés de la discipline, avant de pouvoir se pencher sur des situations sociolinguistiques concrètes et/ou leur demander de faire un travail de recherche, aussi simple soit-il.

Ces concepts clés sont nombreux. Ils concernent les phénomènes produits par le contact des langues, les attitudes et les comportements linguistiques ou par la conjonction des variables linguistiques et des variables sociales. L'étudiant peut éprouver une certaine difficulté à comprendre et à retenir toutes ces notions. L'enseignant peut faciliter cette tâche.

Le cognitivisme contemporain

postule que l'homme est un être actif qui, afin de résoudre les problèmes de l'apprentissage, traite, emmagasine et récupère l'information qu'il reçoit de l'environnement [...] L'apprentissage est dû, avant tout, aux processus mentaux internes des individus et, pour cela, cherche à déterminer comment ces processus contribuent à ce qui est appris et quel est le lien avec l'utilisation de ce qui a été appris.

(Da Silva Gomes, 2005 : 78 – ma traduction)

¹ Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Considérant les apprenants comme des êtres actifs qui ont besoin de traiter mentalement l'information pour apprendre, il est souhaitable de leur proposer des activités pour qu'ils apprennent la terminologie sociolinguistique et l'utilisent. « L'apprentissage cognitif est conscient et demande une participation mentale active de la part de l'individu » (Da Silva Gomes, 2005 : 79). En effet, nous avons constaté l'utilité de la manipulation active des concepts sociolinguistiques dans l'analyse d'extraits de textes littéraires francophones par les étudiants de sociolinguistique pour une meilleure compréhension et appropriation de ces concepts.

En plus, d'après David Ausubel,

l'activité d'instruction doit favoriser les tâches qui promeuvent l'attitude critique et le questionnement chez les élèves. Pour cela, elle doit présenter des activités périodiques qui leur offrent la possibilité d'utiliser les contenus déjà appris et d'intégrer l'information nouvelle à leurs expériences passées.

(cité par Da Silva Gomes, 2005 : 100)

Grâce à des activités relativement simples d'analyse d'extraits littéraires francophones, les étudiants peuvent réfléchir et se poser des questions pour parvenir à la compréhension d'une notion sociolinguistique et à sa réutilisation.

2. Le cas des littératures francophones

Le choix des littératures francophones pour exemplifier les concepts sociolinguistiques obéit au fait que, comme le signale Dominique Combe, plusieurs langues sont en contact partout en Afrique, aux Antilles, au Canada, dans l'Océan Pacifique, en Asie, en Europe et même en France. Ce plurilinguisme provoque un rapport aux langues influencé par ce que Lise Gauvin a appelé la « surconscience linguistique » (Combe, 2010 : 84). La langue et les rapports langues/littérature deviennent un lieu de réflexion et font partie de l'imaginaire.

Or, le fait que plusieurs langues coexistent ne veut pas dire que l'écrivain aura le même degré de maîtrise pour toutes, et même s'il l'a, il n'écrit pas dans les deux langues, sauf exception, comme c'est le cas de Samuel Beckett. Pourtant, le rapport aux langues évolue, et le changement de langue est plus courant, notamment dans le cadre de l'émigration et de l'exil. Le texte lui-même n'est pas bilingue sauf dans des contextes bilingues comme le franco-ontarien et le franco-manitobain. Néanmoins, la langue maternelle ou les autres langues en contact ressurgissent dans l'écriture. Pour certains écrivains, la situation diglossique provoque même une schizophrénie qui les déchire. Pour Albert Memmi, par exemple, la colonisation a généré un drame linguistique, où le colonisé est sauvé de l'analphabétisme pour être toujours en conflit entre deux royaumes psychiques et culturels. Toutefois, cet instrument de colonisation se retourne toujours en fin de compte contre le colonisateur. Le contact entre les langues provoque une variété de phénomènes sociolinguistiques : l'alternance codique, le mélange de langues, les interlangues, les mots-valises, ce qui fait partie de l'hybridité culturelle. Dans le contexte plurilingue de l'Afrique subsaharienne, par exemple, l'écrivain francophone devient collecteur, interprète, transcripteur ou traducteur des sagas, légendes et mythes ancestraux transmis par les griots.

3. L'utilisation des littératures francophones en cours de Sociolinguistique

Pour travailler ces textes en classe de Sociolinguistique, deux démarches sont possibles : une démarche déductive ou inductive.

Dans le cas de la démarche déductive, nous partons du général qui est la notion, pour aller au particulier, sa reconnaissance dans un extrait littéraire. Parmi les phénomènes sociolinguistiques produits par les comportements et les attitudes linguistiques, il y a les sentiments envers les langues et l'insécurité linguistique.

Comme le signale Calvet,

Il existe [...] un ensemble d'*attitudes*, de sentiments des locuteurs face aux langues, bien entendu, mais peut-être à voix moins haute déjà, surtout après que deux ou trois passants se furent retournés sur nous avec une expression de curiosité. Cette humiliation de voir quelqu'un se retourner sur moi qui parlais français dans une rue de Winnipeg, je l'ai tant de fois éprouvée au cours de mon enfance que je ne savais plus que c'était de l'humiliation. [...] Mais il arrivait à maman de se sentir vaincue d'avance, lasse de cette lutte toujours à reprendre, jamais gagnée une fois pour toutes, et de trouver plus simple, moins fatigant de « sortir », comme elle disait, son anglais.
(Calvet, 2011 : 42)

Après la lecture de cette affirmation, nous proposons l'exploitation de cet extrait de *La Détresse et l'enchantement*, de Gabrielle Roy :

Quand donc ai-je pris conscience pour la première fois que j'étais, dans mon pays, d'une espèce destinée à être traitée en inférieure ? [...] Nous continuions à parler français, bien entendu, mais peut-être à voix moins haute déjà, surtout après que deux ou trois passants se furent retournés sur nous avec une expression de curiosité. Cette humiliation de voir quelqu'un se retourner sur moi qui parlais français dans une rue de Winnipeg, je l'ai tant de fois éprouvée au cours de mon enfance que je ne savais plus que c'était de l'humiliation. [...] Mais il arrivait à maman de se sentir vaincue d'avance, lasse de cette lutte toujours à reprendre, jamais gagnée une fois pour toutes, et de trouver plus simple, moins fatigant de « sortir », comme elle disait, son anglais.
(Roy, 1984 : 11-14)

Il est aisé d'apprécier les sentiments présents dans ce texte et les langues auxquelles ils sont associés. D'après cet extrait, ceux qui parlent français sont une espèce traitée en inférieure, des objets de curiosité et des victimes d'humiliation. Ils se sentent parfois vaincus d'avance, las. Il est plus simple de parler en anglais. Il est également possible d'observer les comportements entraînés par ces sentiments linguistiques : ceux qui parlent anglais traitent en inférieurs ceux qui parlent français. Ils se retournent sur les francophones au passage. Ceux qui parlent français luttent tout le temps pour se faire comprendre et servir dans leur langue maternelle à Winnipeg. Grâce à cet extrait, les étudiants peuvent partir de l'affirmation de Calvet et apprécier ces sentiments linguistiques dans l'autobiographie de l'écrivaine manitobaine.

Les textes peuvent aussi être utilisés dans une démarche inductive, allant du particulier, un texte littéraire, au général, une définition sociolinguistique. Prenons comme exemple cet extrait du roman *Allah n'est pas obligé*, d'Ahmadou Kourouma :

Et d'abord... et un... M'appelle Birahima. Suis p'tit nègre. Pas parce que suis black et gosse. Non ! Mais suis p'tit nègre parce que je parle mal le français. C'é comme ça. Même si on est grand, même vieux, même arabe, chinois, blanc, russe, même américain ; si on parle mal le français, on dit on parle p'tit nègre, on est p'tit nègre quand même. Ça, c'est la loi du français de tous les jours qui veut ça.
(Kourouma, 2000 : 7)

Il est possible de chercher les expressions qui montrent qu'il y a un écart entre ce que le locuteur considère comme la façon correcte de parler et la façon dont il parle. Le narrateur dit qu'il parle mal le français, et il le sait parce qu'il y a une loi du français

de tous les jours qui le sanctionne en le considérant « p'tit nègre ». Nous proposons ensuite la lecture de la définition d'insécurité linguistique :

Il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas.

(Calvet, 2011 : 47)

La diglossie, l'alternance codique, le mélange de langues et l'emprunt sont des phénomènes sociolinguistiques produits par le contact des langues. La diglossie, qui est d'après Ferguson la « coexistence dans une même communauté de deux formes linguistiques qu'il appelle *variété basse* et *variété haute* » (Calvet, 2011 : 35), est très présente dans les textes littéraires francophones. On en trouve un bref exemple dans cet extrait du poème *Hoquet* de Léon Gontran Damas :

Ma mère voulant d'un fils mémorandum
Si votre leçon d'histoire n'est pas sue
Vous n'irez pas à la messe dimanche avec vos effets des dimanches
Cet enfant sera la honte de notre nom
Cet enfant sera notre nom de Dieu
Taisez-vous
Vous ai-je ou non dit qu'il vous fallait parler français
le français de France
le français du français
le français français

(Agence de Coopération culturelle et technique, 1998)

Sachant que l'auteur est guyanais, il est possible d'observer les deux formes linguistiques « haute » et « basse » dans la situation sociolinguistique évoquée, à savoir : le français, mentionné six fois en quatre vers et associé au verbe *falloir* – donc, la variété haute –, et le créole guyanais, associé à la honte, au nom de Dieu comme locution adjectivale invariable à valeur superlative et dépréciative, la variété basse qu'il faut faire taire. Le texte permet d'inférer la situation sociolinguistique : il y a deux langues, le français *de France* dont on explicite l'aspect normé qu'il faut absolument maîtriser si on veut être respecté, et le créole guyanais qu'il ne faut pas du tout parler si on veut éviter la honte. L'enfant parle spontanément le créole, mais il est sévèrement réprimandé par sa propre mère. À cet aspect sociolinguistique s'ajoutent des aspects sociaux apportés par la situation de domination, comme l'éducation à la française et la religion catholique.

L'alternance codique et le mélange de langues sont aussi présents dans les textes littéraires francophones. On les comprend comme le

passage en un point du discours d'une langue à l'autre, que l'on appelle *mélange de langues* [...] ou *alternance codique* [...], selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre.

(Calvet, 2011 : 22)

Ces deux phénomènes sont observables dans cet extrait du poème de Charles Leblanc :

(tu m'fais flipper
avec deux p)
voudrais jaser avec toi

jaser
 jazzer
 to jass just
 la ligne juste
 making love
 ligne du cœur raisonné
 ligne de la raison cardiaque
 cœur to rock jazz
 to just jass
 et se chatouiller
 en dessous du vernis.
 (Combe, 2010 : 87)

Entre *to jass just*, *la ligne juste*, *making love* et *ligne du cœur raisonné* il y a alternance codique de l'anglais au français d'un vers à l'autre. Mais dans *cœur to rock jazz* il y a un mélange du français et de l'anglais, qui comprend deux mots qui s'écrivent de la même manière dans les deux langues, *rock* et *jazz*.

On parle d'emprunt quand « on utilise directement [un] mot [d'une autre langue] en l'adaptant à sa propre prononciation » (Calvet, 2011 : 19). Les littératures francophones empruntent souvent parce que, d'une part, de nombreuses langues se trouvent en contact dans ces communautés et que, d'autre part, il a fallu adopter des mots locaux pour adapter la langue française à la réalité de chaque endroit où celle-ci s'est installée. C'est le cas le plus commun. Mais cela fonctionne aussi dans le sens inverse : il y a aussi des immigrants qui s'installent dans les communautés francophones et qui amènent avec eux des mots étrangers. Dans cet extrait d'une nouvelle de Monique Proulx, un garçon costaricain venu avec sa mère à Montréal pour chercher un meilleur avenir écrit une lettre à son chien, resté au Costa Rica.

Je t'écris, Manu, même si tu ne sais pas lire. J'espère que ta vie se porte à merveille et que les rochers de Puerto Quepos se dressent fièrement quand tu nages dans la mer. Nous sommes installés, maintenant. Nous avons un sofa, un matelas neuf, deux tables, quatre chaises droites presque de la même couleur et un réfrigérateur merveilleux qui pourrait contenir des tortillas en grand nombre. Tout va bien, je me réveille souvent parce que le réfrigérateur ronfle, mais le chemin vers la richesse est rempli de bruits qui n'effraient pas l'oreille du brave.

(Proulx, 1997 : 7)

Le mot espagnol *tortilla* est l'objet de trois définitions dans le dictionnaire de l'Académie royale espagnole, ayant différents signifiants en Espagne, en Amérique latine ou dans le Cône Sud¹. Mais le mot peut aussi être trouvé dans le dictionnaire français du Centre National de Ressources textuelles et lexicales comme une galette de maïs mangée au Mexique et en Amérique centrale². C'est un bon exemple d'emprunt.

Mais les textes littéraires ont un potentiel plus riche, qui dépasse ce qui est strictement linguistique. Dans ce court extrait, on constate la cohabitation chez ce garçon de deux réalités : la nostalgie du Costa Rica, où il y a la plage et le chien chéri, un climat

1 <http://dle.rae.es/?id=a8Po3Pr>

2 <http://www.cnrtl.fr/definition/tortilla>

différent, une situation sociale différente, et la nouvelle réalité à Montréal, austère, plus froide au niveau humain et climatique. Le réfrigérateur est vieux, pourtant il émerveille le garçon. Quand ce dernier signale que l'appareil pourrait contenir des tortillas en grand nombre, l'emploi du conditionnel est doublement ironique parce qu'il établit un contraste entre l'espoir que le garçon et sa mère ont de remplir ce réfrigérateur, raison pour laquelle ils ont émigré, mais qui reste encore une possibilité, et les tortillas qui représentent ce qu'ils ont laissé derrière eux et qu'ils ne pourront pas retrouver facilement dans leur nouvelle vie.

Cet extrait peut servir d'introduction pour parler de la situation sociolinguistique de Montréal, deuxième ville de langue maternelle française, grande ville cosmopolite et plurilingue qui compte 25 % de la population du Québec et accueille 70 % des personnes nées à l'étranger et installées au Québec.

Parler de Montréal offre également la possibilité de comprendre la notion de sociolecte, la variété d'une langue utilisée par un groupe social. C'est le cas du joul, qui a surgi comme le sociolecte de la classe ouvrière de Montréal. La pièce de Michel Tremblay *Les Belles-sœurs* constitue un exemple incontournable du joul, comme le montre cet extrait du premier acte :

Germaine Lauzon. Ben non, hein ? Moé aussi j'ai resté surpris ! Tu v'nais juste de partir, à matin, quand ça a sonné à porte ! J'vas répondre. C'tait un espèce de grand gars. J'pense que tu l'aurais aimé, Linda. En plein ton genre. Dans les vingt-deux, vingt-trois ans, les cheveux noirs, frisés, avec une petite moustache... Un vrai bel homme. Y m'demande, comme ça, si chus madame Germaine Lauzon, ménagère. J'dis qu'oui, que c'est ben moé. Y m'dit que c'est mes timbres. Me v'là toute énarvée, tu comprends. J'savais pas que c'est dire... Deux gars sont v'nus les porter dans'maison pis l'autre gars m'a faite un espèce de discours... Y parlait ben en s'il vous plaît ! Pis y'avait l'air fin ! Chus certaine que tu l'aurais trouvé de ton goût, Linda...

(Tremblay, 2007 : 7)

Cet extrait permet d'observer les caractéristiques du joul et le contexte social. Le texte montre les caractéristiques suivantes : dans le joul *moi* devient *moé*, l'auxiliaire *avoir* peut être utilisé au lieu de l'auxiliaire être (*j'ai resté surpris*), certains *e* caducs (parfois fermés) ou d'autres voyelles sont élidés (*v'nais*, *c'tait*, *v'là*), *ce* peut devenir à (*à matin*), *je vais* devient *j'vas*, on utilise parfois l'article indéfini au masculin avec un mot féminin (*un espèce de*), *il* devient *y*, *je suis* devient *chus*, la prononciation des voyelles peut être différente (*énarvée*), la syntaxe n'est pas orthodoxe (*J'savais pas que c'est dire*), *fait* devient parfois *faite*, on découvre l'expression *parler en s'il vous plaît*. Quant au contexte social, les femmes de cette pièce sont des femmes au foyer. On observe que le niveau socioéconomique est bas. En fait, Germaine a gagné ces timbres échangeables dans un grand magasin où elle pense se procurer toutes sortes d'objets pour la maison.

À partir de ce texte, il est également possible de parler ou de proposer des recherches à propos des préjugés linguistiques, de polémiques autour de la langue, de politique linguistique et du lien entre la langue et la société.

Par rapport à la réflexion des écrivains francophones sur les langues, à leur surconscience linguistique, on trouve un bon exemple dans certains textes de Kateb Yacine ou dans cet extrait du roman *L'Amour, la fantasia* d'Assia Djebar :

Le français m'est langue marâtre. Quelle est ma langue mère disparue, qui m'a abandonnée sur le trottoir et s'est enfuie ?... Langue mère idéalisée ou mal-aimée, livrée aux hérauts

de foire ou aux seuls geôliers !... Sous le poids des tabous que je porte en moi comme héritage, je me retrouve désertée des chants de l'amour arabe. Est-ce d'avoir été expulsée de ce discours amoureux qui me fait trouver aride le français que j'emploie ?
(Djebar, 1995 : 298)

Les mots associés aux français sont *marâtre*, *aride*, des mots à connotation négative, pourtant elle [l'] *emploie*. Les mots associés à l'arabe sont ambivalents. D'une part on a *mère* – par opposition à *marâtre* –, *idéalisée*, *chants de l'amour*, *discours amoureux*. D'autre part on a *disparue*, *mal-aimée*, *livrée*. L'arabe serait ainsi pour elle la langue maternelle de l'amour et la victime d'une injustice. Les mots associés à la narratrice sont *abandonnée*, *tabous-héritage*, *désertée*, *expulsée*. La langue maternelle de sa communauté d'origine n'est plus avec elle, elle subit pourtant le poids des tabous. Elle a perdu une partie précieuse de sa culture d'origine, même si elle n'a pas pu se défaire du poids négatifs de ses tabous.

Cet extrait permet d'apprécier des sentiments et des attitudes linguistiques, ainsi qu'un comportement linguistique qui en découle : dû à cette rupture d'avec la langue de sa communauté, elle s'est vue contrainte d'adopter une langue *marâtre* d'écriture : le français.

4. Conclusion

Ces extraits ne constituent qu'un exemple réduit parmi toutes les possibilités que fournit l'utilisation des textes littéraires francophones dans un cours de Sociolinguistique. Un extrait d'une autobiographie, deux extraits de romans, deux extraits de poèmes, un extrait d'une nouvelle et un extrait d'une pièce de théâtre permettent d'observer la variété de genres qui peuvent servir à exemplifier les concepts de base en Sociolinguistique, tels que les sentiments, les attitudes et les comportements linguistiques, l'emprunt, la diglossie, l'alternance codique, le mélange de langues et le sociolecte. Pourtant, de nombreuses autres potentialités d'utilisation de ces textes en cours de Sociolinguistique peuvent être envisagées. Tous ces extraits offrent également la possibilité d'approfondir et d'étendre l'apprentissage vers d'autres thématiques sociolinguistiques. Les auteurs des textes ici présentés sont nés au Manitoba, en Côte d'Ivoire, en Guyane, au Québec et en Algérie. Ceci apporte de la richesse au cours de Sociolinguistique et permet d'aborder différentes situations sociolinguistiques, sur les axes diachronique – par exemple Montréal en 1965 (*Les Belles-sœurs*) et en 1996 (*Les Aurores montréalaises*) –, diatopique – tous les lieux mentionnés – et diastratique – à travers les différentes classes sociales. Les littératures francophones encouragent et enrichissent le dialogue sur la langue et rendent évident le lien indissoluble entre la langue et la société.

Références bibliographiques

- Agence de Coopération culturelle et technique, 1998, *Littérature francophone. Anthologie*, Paris, Nathan.
Calvet L.-J., 2011, *La Sociolinguistique*, Paris, PUF.
Combe D., 2010, *Les littératures francophones. Questions, débats, polémiques*, Paris, PUF.
Da Silva Gomes H. E., 2005, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, Trillas.
Djebar A., 1995, *L'Amour, la fantasia*, Paris, Albin Michel.
Kourouma A., 2000, *Allah n'est pas obligé*, Paris, Éditions du Seuil.
Proulx M., 1997, *Les Aurores montréalaises*, Montréal, Boréal compact.
Roy G., 1984, *La Détresse et l'enchantement*, Montréal, Boréal express.

Tremblay M., 2007, *Les Belles-sœurs*, Arles, Actes Sud.

Parcours multiples d'une enseignante de français

Gharraa Mehanna
Égypte¹

Cet article est une réflexion sur un itinéraire francophone, et comme l'expérience est la mère des savoirs et du savoir-faire, je me permets de présenter mon parcours d'enseignante de français en espérant qu'il puisse stimuler et inspirer des enseignants qui travaillent dans des conditions similaires.

Donner envie de connaître la langue française, améliorer son statut et le niveau de sa connaissance, attirer vers son apprentissage un public de plus en plus nombreux, valoriser cette langue hors du contexte scolaire et l'introduire dans le vécu de l'élève, telle était la mission que j'ai choisie et le but que je me suis fixé pendant une quarantaine d'années de ma carrière professionnelle. Sachant que les échéances d'expériences et les confrontations de pratiques sont une chose essentielle dans le domaine de l'enseignement de la langue, nous allons présenter notre expérience pédagogique démarrée en 1976, et tracer un parcours qui, je l'espère, a contribué à la promotion de la langue française.

Je crois que je suis bien placée pour définir les problèmes de l'hétérogénéité du statut du français en Égypte, et la diversité linguistique et culturelle des apprenants, et pour essayer de trouver une remédiation aux problèmes soulevés, car j'ai occupé les postes de chef de deux départements de français dans deux facultés de Pédagogie, et de Lettres, j'ai présidé l'Association égyptienne des professeurs de français, et j'ai occupé le poste de Conseillère du ministre de l'Enseignement supérieur pour l'UFE (Université française d'Égypte). Ajoutons aussi ma participation à des commissions ministérielles pour la promotion du français, et à deux commissions de la francophonie : l'une nationale et l'autre au sein de l'université du Caire. J'entretiens une collaboration continue avec les deux ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et le Conseil Suprême des Universités, étant également membre du Comité de la promotion des Professeurs et des Professeurs-adjoints dans les départements de Français, sans

¹ Université du Caire.

oublier ma présidence de la CMA (Commission du monde arabe) et ma présence au CA de la FIPF pendant huit ans.

Nous allons rapidement présenter les problèmes dans chaque domaine puis dans un deuxième temps, aborder la remédiation et les solutions qui ont été proposées tout en tenant compte des besoins et des réalités nationales.

Nous allons mettre l'accent sur trois *Parcours* qui nous paraissent les plus déterminants dans mes expériences multiples et riches à la fois :

1. Parcours I : Présidence de deux départements

1.1. Chef du département de français à la Faculté de Pédagogie de Béni Souef¹, pendant 4 ans

Cette faculté reçoit chaque année au département de Français des étudiants qui voudraient à leur tour enseigner le français. Ils choisissent cette langue sans la pratiquer et en ayant très peu de contact avec elle avant leur entrée à l'université (deux ans d'enseignement du français au secondaire comme 2^e langue étrangère) ! Nombreuses sont les difficultés affrontées : ces étudiants s'expriment mal en français. À côté d'une mauvaise prononciation, il y a le problème de l'interférence de la langue maternelle, l'arabe, et la langue étrangère le français. Ils ne pratiquent le français que pendant les cours consacrés à cette langue et celle-ci ne s'intègre pas dans leur environnement. Il faut en quatre années universitaires apprendre à ces étudiants à parler, écrire, et s'exprimer en français pour être capables d'enseigner cette langue à leur tour !

Les programmes de français qui devraient traiter essentiellement de problèmes de didactique et de formation des maîtres sont détournés de leur objectif principal, ce qui crée un cursus littéraire analogue à celui des sections de français dans les Facultés de Lettres. Devenus enseignants après 4 ans d'études, beaucoup d'entre eux, conscients de leurs insuffisances n'osent même pas s'adresser à leurs élèves dans la langue qu'ils sont censés enseigner.

1.1.1. Remédiation

Il faudrait :

- réformer les programmes et déterminer une méthode qui permet d'enrichir l'étudiant arabophone qui apprend le français et le professeur francisant qui la lui enseigne ;
- réactualiser les programmes de français ;
- installer une bibliothèque contenant des œuvres, des ouvrages, et des dictionnaires en langue française ;
- encourager les activités ludiques en langue française : théâtre, chanson, poème pour créer un environnement francophone et mettre en œuvre grâce à des conventions (CFCC) des programmes en langue française qui débouchent sur

¹ Ville de la haute Égypte.

des diplômes français (DELFI et DALF). La présence d'un expert français aide à la conception et à l'animation de ces programmes.

1.1.2. Résultats

Quelques étudiants ont obtenu le DELF. Nous ne pouvons pas dire que le changement a été très grand, mais nous pouvons au moins le remarquer en classe, dans leurs copies, et aux examens oraux. Le début de cette expérience était très prometteur.

1.2. Chef du département de français à la Faculté des Lettres de l'Université du Caire

L'expérience est très différente, car le département n'accepte que les bacheliers des écoles de langue française qui apprennent le français depuis la maternelle.

Le système éducatif égyptien est unique et sans exemple vu la diversité des établissements universitaires et la variété des types d'enseignement offert par les secteurs public et privé : les départements de français dans les facultés des Lettres ou de Pédagogie, les filières ou unités francophones créées dans des spécialités comme le Droit, la Gestion, les Sciences politiques..., l'Université française d'Égypte, l'enseignement ouvert ou à distance présentent une diversité sans exemple.

Il fallait se demander : Qui est l'étudiant ? Quels sont ses intérêts et ses motivations ? Quel est son rapport avec la langue française ? Quels sont les métiers exercés par les licenciés de notre département de langue française ?

L'étude des raisons du choix de faire des études en français et des besoins des étudiants en français doit déterminer la programmation d'un apprentissage du français ciblant les débouchés professionnels étant donné que la connaissance d'une langue est un moyen de se procurer un emploi. Soulignons aussi que tout processus de formation doit prendre en considération l'environnement institutionnel avec ses contraintes et ses ressources tout en tenant compte des besoins formulés par les enseignants eux-mêmes. Ajoutons qu'il faut tenir compte des réalités nationales.

1.2.1. Difficultés affrontées

Nos enseignants assurent les cours de français au sein du département, dans les autres départements ou sous-sections : (Histoire, Psychologie, Sociologie ou langue : espagnol, allemand, japonais, chinois...) et à l'enseignement à distance et dans les autres facultés : sciences politiques, archéologie ou information. Ajoutons les études supérieures et le diplôme de traduction. Nous avons alors repéré les problèmes et les besoins suivants :

- Hétérogénéité du statut du français et diversité linguistique et culturelle des apprenants ;
- Nécessité de la réforme des programmes pour la quasi-totalité des disciplines enseignées, rénovation des outils, pédagogiques et présentation des méthodes d'apprentissage adoptées aux besoins ;
- Formation des enseignants et usages de nouvelles technologies ;
- Ouverture sur les autres universités à l'intérieur et à l'extérieur du pays pour assurer l'évolution de notre département de français.

1.2.2. Solutions et remédiations

Réforme des programmes

Pleinement conscients que le français doit être enseigné « autrement », nous avons élaboré une réforme des cursus, des méthodes et des procédés nouveaux. Parcourons rapidement les aspects de cette réforme :

- Mettre en rapport la culture étrangère acquise et l'expérience de l'étudiant, c'est-à-dire mettre en rapport la culture nationale et la culture étrangère proposée en introduisant une matière en arabe « la société égyptienne » et deux matières enseignées en français « Introduction à la culture française contemporaine » et « Arts et Lettres » pour rapprocher les deux cultures, car les formes et les structures linguistiques sont souvent associées à des valeurs et des significations étroitement liées aux représentations socioculturelles des étudiants. Le transfert culturel consiste à apporter à l'étudiant des connaissances sur un monde qui n'est pas le sien. Mettre donc l'accent davantage sur l'aspect culturel en vue de sensibiliser les étudiants aux cadres culturels de la vie moderne et rattacher les thèmes et les modes de la culture française à des références de la vie égyptienne et arabe.
- Développer les compétences de communication orale et écrite pour permettre aux étudiants de progresser dans la maîtrise de la langue française. Les activités jouent ici un rôle important : club du cinéma, revue *Regards* rédigée par les étudiants, club de lecture...
- Enseigner pour la 1^{re} fois dans les facultés de Lettres une matière didactique qui présente les différentes méthodes d'apprentissage du français.
- Changer le système d'évaluation : travaux pratiques, examens oraux, et réduire la durée de l'examen écrit.

La formation des enseignants

Nous avons organisé des stages de formation en collaboration avec le CFCC, et l'AUF en tenant compte des besoins formulés par les enseignants. Deux journées de réflexions dans le cadre de l'action innovante de l'AUF ont été organisées : « Vers un meilleur enseignement du FLE » et « Tendances des recherches des jeunes doctorants ». Des séminaires, des tables rondes et des groupes de recherche ainsi que des colloques sont organisés. Nous avons établi des conventions avec les universités françaises et canadiennes, des cotutelles et des codirections de thèses ont vu le jour.

Nous avons organisé pour la première fois en Égypte et en collaboration avec l'ambassade du Canada « la dictée des Amériques. Nous avons invité l'Association « Les Passeurs de Mots » pour organiser des interventions de formation pédagogique et des spectacles de mots sur l'oralité de la langue française. Nous avons créé un centre de passation du TCF au sein de l'Université du Caire en collaboration avec le CIEP de Sèvres (400 enseignants de français ont passé ce test au centre des Langues de l'Université du Caire en 2006.)

Passons au deuxième *Parcours*, celui du travail associatif.

2. Parcours II : Présidente de l'AEPF

Membre fondateur de l'Association égyptienne des professeurs de français puis SG et ensuite Présidente, nous sommes pleinement conscients du rôle que peut jouer l'association dans la promotion de la langue française.

Améliorer le statut et le niveau de connaissance du français, en tant que langue et culture, attirer vers son apprentissage un public de plus en plus nombreux, favoriser la coopération avec d'autres organes qui sur le plan local ou international suivent la même vocation, et essayer de créer un environnement francophone par ses différentes activités. Tels étaient le but et la mission de notre association.

Difficultés affrontées et solutions proposées

Pour se faire connaître à la fois des autorités et de tous les enseignants de français, le CA de l'association a accompli les tâches suivantes :

- Rendre des visites aux départements de français dans les facultés de provinces et gagner ainsi de nouveaux adhérents.
- Pour élargir la voie d'accès à la langue et à la culture françaises en recul depuis les années soixante, l'AEPF publie un bulletin de liaison pour assurer une communication suivie entre ses membres et publie également la revue Horizons dont les exemplaires vendus couvrent les frais de l'édition. L'AEPF organise chaque année un nombre d'activités : un festival de théâtre annuel auquel j'ai souvent participé avec des élèves du scolaire et mes étudiants à l'université.
- Convaincus de l'importance d'une collaboration avec le Ministère, nous avons eu recours aux responsables pour diffuser nos activités dans les écoles et nous avons pu avoir plus de participants au niveau scolaire.
- Nous avons organisé des colloques annuels et des séminaires lors de notre présidence de l'AEPF non seulement au Caire, mais aussi dans les autres villes à Alexandrie, à Fayed, et ailleurs.
- Nous avons participé aux stages de formation des enseignants de français du secteur public dans le cadre du projet Formédia-Égypte fruit d'une collaboration entre l'AEPF, le CFCC et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement.
- L'AEPF a obtenu sous ma présidence le prix d'innovation pédagogique de la FIPF pour le projet « Remise à niveau linguistique des professeurs de français du système scolaire public » en vue de l'amélioration de la qualité linguistique de l'enseignement public du français en Égypte.
- Il ne faut pas oublier les échanges entre les pays du Monde arabe : nous avons organisé lors de ma présidence de la CMA le 1^{er} congrès régional « Arabophonie, Francophonie : actions et interactions » dans le cadre de la célébration du centenaire de l'Université du Caire auquel ont participé plus de 300 personnes, les enseignants de français de 20 pays, certains ministres égyptiens et les représentants de la Francophonie : FIPF, AUF, OIF, et le MAE. Ce congrès a permis une réflexion sur les relations entre les langues et les cultures arabes et françaises.
- Nous avons également participé à la création de la 1^{re} revue de la CMA « Francophonies » et nous nous sommes chargés de la publication des deux premiers numéros.

Notre dernier *Parcours* est un travail au service de la langue française en Égypte.

3. Parcours III : Conseillère du ministre pour l'UFE, Membre de plusieurs comités ministériels pour la promotion de la langue française

3.1. Au sein du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement

Nous avons participé à une commission ministérielle pour la réforme des programmes de français pour les trois cycles primaire, préparatoire, et secondaire. Cette commission a présenté au ministre à la fin de sa mission un document qui contient deux recommandations essentielles :

- Commencer l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère trois ans plus tôt, c'est-à-dire à partir du cycle préparatoire en étendant la durée de son apprentissage sur 5 ans au lieu de 2 seulement ;
- Introduire l'évaluation de la compétence de l'oral à toutes les étapes de l'apprentissage (évaluation formative et sommative).

Nous avons également fait partie du bureau permanent et du comité technique suprême au sein du Ministère pour le développement de la langue française en Égypte.

Notre mission était la réforme des programmes de la langue française de la maternelle jusqu'au bac selon les directives générales et les standards élaborés par le Ministère et en ayant pour référence le cadre européen (CECR).

Notre rôle était de déterminer les objectifs et donner des recommandations qui seront respectées dans l'élaboration des méthodes et des manuels scolaires pour l'apprentissage du français 1^{re} et 2^e langue étrangère.

3.2. Difficultés rencontrées

L'augmentation de l'effectif des classes et la division de la journée en 2 périodes scolaires surtout dans les écoles publiques nécessitent l'abandon des activités indispensables pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Certaines écoles n'ont aucune installation audiovisuelle, nécessaire aussi à l'apprentissage de la langue.

Mais laissons cet aspect plutôt financier et parlons des problèmes pouvant être remédié.

3.2.1. Difficulté I

En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère ou seconde, il y avait des manuels de provenance et de qualité diverses : les uns sont des productions locales ou des adaptations, les autres de nouvelles méthodes françaises souvent saturées d'outils périphériques (cahiers d'exercices, guides, et cassettes de tous genres).

Pour les écoles de langue française, les programmes sont plus ou moins unifiés. Le choix se fait d'après une liste établie par le Ministère qui reste très variée. Ces programmes en général n'éveillent pas l'intérêt des élèves et ne sont pas attractifs, ils sont longs et ne laissent pas le temps aux activités. L'essentiel de la démarche pédagogique consiste à préparer aux examens.



Solution trouvée

Élaborer des manuels et des méthodes pour l'enseignement du français au sein du Ministère et fruit d'une coopération franco-égyptienne. Cette méthodologie repose sur :

- les facultés d'observation, d'analyse et de déduction des élèves ;
- leur investissement personnel ;
- leur autonomie dans leur apprentissage.

Ces manuels mettent l'accent sur l'oral et l'écrit à la fois. L'appareil pédagogique leur propose des notes explicatives, des pistes d'exploration, des textes et une réflexion sur ces textes. On invite aussi les élèves à une série de comparaison de réécriture, et à une prise de conscience des spécificités linguistiques du français oral et écrit.

3.2.2. Difficulté II

La plupart des enseignants de la langue française sont des femmes, souvent absentes pour des raisons familiales, qui n'ont pas toujours l'occasion d'entretenir le niveau nécessaire et de développer de nouvelles compétences pour intéresser leurs élèves.

Solution

Organiser une formation continue pour les enseignants de tous les cycles : cette formation que nous avons commencée en collaboration avec le côté français n'est pas suffisante, mais a donné ces fruits.

3.2.3. Difficulté III : L'évaluation

L'examen de français et des autres disciplines en général servent à mesurer la capacité de l'élève à retenir les informations. Les examens sanctionnent moins les compétences réelles des élèves que leur capacité de mémorisation.

Solution proposée

L'évaluation finale doit se faire en fonction du travail des étudiants au cours de l'année.

Enfin nous pouvons résumer notre *Parcours* en quelques points.

- Réforme de méthodes nouvelles pour l'apprentissage du français
- Organiser des stages de formation des enseignants
- Valoriser la langue française hors du contexte scolaire
- Améliorer le statut et le niveau de connaissance du français et attirer vers son apprentissage un public plus nombreux.
- Coopérer avec les autorités éducatives nationales, le service culturel français et les représentants de la francophonie pour un meilleur apprentissage de la langue française en Égypte
- Rendre aussi attrayant qu'efficace l'apprentissage de cette langue

Après ce tour d'horizon rapide, une question se pose :

Pourquoi ?

Pourquoi consacrer une vie au service d'une langue étrangère ?

La réponse en une seule phrase : parce que j'habite un pays : l'Égypte et une langue m'habite : le français.

Défis et enjeux de la formation initiale des enseignants du français au Nigeria

Doris L. Obieje

Mufutau A. Tijani

Nigeria¹

1. Introduction

La déclaration du français comme deuxième langue officielle du Nigeria en 1996 et le désir des autorités d'alors d'assurer un bilinguisme officiel avaient entraîné des actions phares, dont le renforcement et l'accélération de la formation initiale des enseignants de français pour les écoles primaires et secondaires. Le gouvernement fédéral avait même préconisé la formation de 10 000 professeurs de français langue seconde sur cinq ans. Cependant, vingt ans après, malgré les divers discours officiels du gouvernement nigérian et la signature des accords entre le Nigeria et la France pour l'établissement des écoles secondaires et collèges d'éducation pilotes et la formation continue des formateurs nigériens, les objectifs visés en matière de formation qualitative et quantitative d'enseignants du secondaire sont loin d'être atteints sur le terrain. C'est face à ce constat que nous avons réalisé une étude en vue de trouver des réponses à ces questions : quelle est la situation actuelle de la formation initiale des enseignants de français au Nigeria ? Comment les personnes formées sont-elles sélectionnées ? Sont-elles motivées et aptes à assurer l'enseignement du français ? Qu'en est-il de la formation continue des formateurs eux-mêmes ? Disposent-ils d'outils nécessaires ? Quels défis faut-

1 Ahmadu Bello University Zaria.

il relever et que faire pour assurer une formation qualitative et quantitative des futurs enseignants de français ?

2. Présentation du contexte de la recherche

Le Nigeria est une entité politique hétéroclite de plusieurs groupes ethniques qui se distinguent les uns des autres par leurs langues, leurs religions, leurs cultures et leurs traditions. Le nombre de langues est loin de faire l'unanimité des chercheurs. Certains linguistes, dont Awobuluyi, parlent d'environ 400 différentes langues alors que le site ethnologue estime à 510 le nombre de langues vivantes au Nigeria. En dehors de l'anglais, langue officielle, trois principales langues nigériennes (haoussa – au nord ; le yorouba – au sud-ouest et le ibo – au sud-est) sont également reconnues officiellement. Le français fait partie des langues étrangères enseignées ou parlées au Nigeria.

Introduit dans les écoles nigériennes depuis 1859, le français était à cette époque une matière enseignée uniquement à une classe privilégiée (Omolewa, 1971 : 379). Selon Okoli (1999 : 29), cet enseignement était plutôt élitiste et non généralisé (quelques cours du soir et cours particuliers). C'est après son indépendance en 1960, suite à l'adoption, par les pays africains à Yaoundé (Cameroun) en 1961 du bilinguisme anglais-français comme moyen de rapprochement socioéconomique entre les pays et en considérant les chartes de l'organisation de l'Unité africaine (OAU), que le Nigeria a introduit officiellement le français dans ses écoles secondaires en 1963 (Timothy-Asobe, 1999 : 13). Les efforts de l'UNESCO ont contribué à la création des centres pilotes bien équipés pour la formation des professeurs de français notamment dans les Écoles Normales supérieures (aujourd'hui appelées « Colleges of Education ») de Lagos, Zaria, Owerri, d'Ondo et d'Abraka entre 1962 et 1963. L'engouement des autorités nigériennes pour l'enseignement du français prend de l'ampleur et se traduit par la formation accélérée des professeurs de français. Pour sa part, la France octroie des bourses aux étudiants nigériens pour des études en France.

Cet enthousiasme ne va cependant pas durer ; car à partir des années 80, le statut du français va changer avec l'adoption d'une nouvelle politique éducative (baptisé « National Policy on Éducation », qui place le français en situation précaire dans la liste des matières facultatives au niveau secondaire, en compétition avec l'arabe. Comme conséquence, la plupart des élèves du nord, sous l'instigation de leurs parents majoritairement musulmans, choisissaient l'arabe alors qu'au sud, le français n'était enseigné que dans quelques écoles secondaires seulement. Dans une étude critique publiée en 1992, Ajiboye, n'hésite pas à accuser le gouvernement de contribuer à l'extinction silencieuse du français au Nigeria et conclue que l'avenir du français au Nigeria était menacé. Tijani (2006 : 45), reconnaît que cette politique a, non seulement, porté un coup fatal à l'enseignement et à la promotion du français au Nigeria, mais s'est soldée aussi par une baisse notoire du nombre d'apprenants de français.

Cependant, l'un des tournants les plus cruciaux, dans l'histoire du français au Nigeria, est l'année 1996 lorsque le président militaire d'alors, Sani Abacha, a annoncé que le gouvernement fédéral allait se lancer dans un programme de grande envergure pour l'enseignement du français afin que les Nigériens puissent devenir bilingues dans les langues internationales (anglais et français). Il a insisté sur la nécessité pour les Nigériens de parler français afin de mieux communiquer avec leurs voisins francophones et a ajouté que

[...] nous devons considérer sérieusement la possibilité de rendre obligatoire l'apprentissage du français dans nos écoles.

(Extrait du discours repris dans le quotidien nigérian *Thisday* Vol. 2, n° 620 en date du 1er janvier 1997, p. 3 – notre traduction)

Les choses se sont ensuite accélérées avec le recrutement des enseignants francophones dans les pays de la sous-région pour pallier le déficit d'enseignants au Nigeria.

La mort subite d'Abacha, le 8 juillet 1998, n'a pourtant pas freiné l'engouement pour le français. À la page 9 de la « National Policy on Éducation – NPE » publiée en 1998, on pouvait lire ceci :

Dans l'optique d'une meilleure interaction avec nos voisins, il est souhaitable que chaque Nigérian parle le français. En conséquence, le français sera la deuxième langue officielle au Nigeria et sera obligatoire dans les écoles.

(Notre traduction)

Mais, par la suite, le discours officiel a changé. Le français est passé du statut de « seconde langue officielle » à celui de « langue étrangère prioritaire » avec son introduction dans le cursus scolaire comme « langue obligatoire au secondaire ». La décision de faire du français une matière obligatoire dans les deux cycles du secondaire est entérinée en 2002 par le « National Council on Éducation » – Conseil National pour l'Éducation – et incluse dans la nouvelle « NPE » publiée en 2003. À ce jour, le français est la seule langue étrangère reconnue à être enseignée obligatoirement dans les écoles secondaires nigérianes.

3. Méthodologie de la recherche

Dans l'optique d'évaluer l'état actuel de la formation des enseignants de français, d'identifier les problèmes des formateurs et de formuler des propositions nécessaires pour l'amélioration de la formation initiale des professeurs de français au Nigeria, des questionnaires ont été distribués aux formateurs de « College of Education », lieu de formation d'enseignants d'écoles primaires et secondaires.

4. Résultats et commentaires

Au total, 30 formateurs de différents établissements répartis sur tout le territoire ont rempli les questionnaires dont les réponses sont synthétisées comme suit :

4.1. Disparité et insuffisance du nombre de formateurs

Le nombre de formateurs varie entre 3 et 13 par établissement. Le nombre limité de formateurs est constaté dans les établissements étatiques en contraste avec les établissements fédéraux. Le non-recrutement de formateurs suffisants est notoire surtout dans les établissements étatiques.

4.2. Manque ou très courte durée de formation continue des formateurs

La majorité des formateurs (soit 95 %) sont titulaires d'une Maîtrise. 70 % affichent ont plus de 10 ans d'expérience professionnelle. Les plus jeunes formateurs (moins de 5 ans d'expérience) indiquent n'avoir bénéficié d'aucune formation continue depuis leur prise de fonction et remarquent que seuls les plus anciens jouissent de stage d'année en année. Pour leur part, les plus anciens reconnaissent avoir profité

des stages organisés dans le pays par l'ambassade de France, mais estiment que la durée d'une semaine de stages est très courte. Enfin, 90 % de formateurs souhaitent participer aux stages dans les pays francophones voisins ou en France.

4.3. Réduction dans l'effectif de personnes formées

Le taux annuel d'admission est de 20 étudiants (60 % des établissements), entre 20 et 50 étudiants (30 %) et plus de 50 étudiants (10 %). Nous avons pu constater que les 10 % sont effectivement des établissements fédéraux qui, en dehors du programme de formation de maîtres, dispensent aussi des programmes de licence en pédagogie. En fait, la majorité des personnes formées s'inscrivent plus tard au programme de licence dans le même établissement.

Les répondants ont attribué le faible taux d'admission au fait que beaucoup d'élèves nigériens ne choisissent pas le français comme matière au cours de leur deuxième cycle du secondaire à cause du manque d'intérêt et de professeurs ; ce qui les empêche d'étudier le français au niveau supérieur.

4.4. Imposition de la formation aux étudiants

Puisque la majorité des élèves finissent les études secondaires sans aucune connaissance préalable du français et que très peu de candidats choisissent la formation de professeur de français, plusieurs établissements imposent les études françaises aux candidats dont les demandes n'ont pas abouti dans d'autres départements. Par conséquent, faute de motivation, les candidats circonscrits de force ont maille à partir dans leur formation.

4.5. Coût élevé de la formation

La grande majorité des étudiants ne bénéficient pas de bourses alors qu'ils doivent obligatoirement faire un séjour d'immersion linguistique de 12 semaines au Village français du Nigeria ou dans un pays francophone voisin avant la fin de leur formation de 3 ans. Le coût élevé de ce séjour à la charge des parents oblige de nombreux étudiants à abandonner leur formation.

4.6. Abandon du français après la formation

Les étudiants étant toujours formés dans l'enseignement de deux matières, la majorité d'entre eux abandonnent l'enseignement du français au profit de la matière secondaire étudiée à leur sortie. Cet abandon est dû au fait que ces personnes formées n'ont ni les compétences linguistiques ni la motivation et le courage pour enseigner le français au niveau secondaire.

4.7. Absence de ressources pédagogiques adéquates et d'environnement favorable

85 % des établissements n'ont ni de bibliothèque consacrée au français ni de laboratoire de langue alors que 10 % ont une bibliothèque départementale. 5 % ont des laboratoires, qui sont malheureusement en mauvais état ou rarement utilisés en raison de problèmes d'électricité.

4.8. Manque du soutien des autorités institutionnelles

75 % des formateurs affirment n'être pas soutenus par les autorités de leurs établissements et le gouvernement surtout pour l'embauche de formateurs, la formation continue et la fourniture d'outils pédagogiques.

5. Recommandations

Selon Araromi (1996 : 260)

Il semble que beaucoup de nos citoyens ne sont pas vraiment conscients du rôle important que le français doit jouer dans ce pays.
(Notre traduction)

Cette remarque nous semble toujours pertinente aujourd'hui. Car, jusqu'ici, le français n'occupe pas encore sa vraie place dans le système éducatif nigérian malgré les divers discours officiels. C'est d'ailleurs pour cette raison que Adebisi (2015 : 25-26) propose que le gouvernement fédéral considère les langues étrangères, le français en particulier, comme éléments fondamentaux de politique étrangère en lançant un programme durable de formation massive de professeurs de français pour le système éducatif nigérian comme l'ont fait les États-Unis dans les années 60. Dans cette optique, le gouvernement fédéral et les gouvernements étatiques doivent accorder plus d'importance à la formation des enseignants de français en embauchant plus de formateurs et en finançant la formation continue des formateurs eux-mêmes.

Tous les états de la fédération doivent respecter les textes de la « National Council on Education » publiés de 2002 qui préconisent l'enseignement obligatoire du français dans les deux cycles du secondaire. Ils doivent embaucher plus de professeurs dans les écoles secondaires afin d'encourager l'apprentissage du français dans ces écoles.

Les autorités institutionnelles doivent être sensibilisées sur l'importance du français pour les Nigériens. Les départements doivent être équipés de laboratoire de langue, de bibliothèques spécialisées et de salles de visionnement de chaînes françaises à travers le câble. Les services de l'ambassade de France doivent continuer dans leurs efforts de formation de formateurs et de fourniture d'aides pédagogiques.

Les critères d'admission dans les « Colleges of Education » doivent être révisés en vue d'éviter l'admission des candidats sans connaissance préalable du français et qui n'ont pas émis le désir d'étudier le français. Il serait nécessaire que les étudiants soient formés uniquement en français sans combinaison avec une autre matière.

Les formateurs doivent reconnaître le français comme une langue de communication sociale et adopter les méthodes d'enseignement modernes et pragmatiques. Dans cette perspective, les efforts de l'ambassade de France au Nigeria en matière de recyclage des formateurs doivent être loués. Ces formations doivent continuer, mais être diversifiées. Il faudrait s'assurer que ce ne sont pas les mêmes formateurs qui en bénéficient toujours.

Le programme d'immersion linguistique obligatoire doit désormais être financé par les gouvernements à tous les niveaux. Autrement dit, les autorités fédérales et étatiques doivent prendre en charge le séjour des étudiants pendant leur immersion linguistique.

6. Conclusion

Malgré les divers discours officiels, l'apprentissage et l'enseignement du français sont loin d'être véritablement bien intégrés dans le système éducatif nigérian surtout au niveau des écoles secondaires. L'étude menée auprès des formateurs de formateurs a permis de constater que des défis restent encore à être relevés. Le gouvernement fédéral, les gouvernements étatiques, les autorités institutionnelles, les formateurs et les étudiants ont tous un rôle à jouer en vue d'assurer une formation qualitative et quantitative des enseignants de français dans les écoles secondaires nigérianes.

Il faudrait reconnaître au français une place d'honneur dans le système éducatif non seulement en théorie, mais en pratique à travers une révision des conditions d'admission et de formation de futurs enseignants. Les formateurs doivent être soutenus par le gouvernement et par les autorités administratives des institutions. Les partenaires étrangers, dont la France, ne doivent pas ménager aucun effort dans leurs discussions avec les autorités fédérales et étatiques pour assurer la promotion du français et le recyclage des formateurs.

Références bibliographiques

- Adebisi R., 2015, « Problems of Teaching and learning of french in Nigeria », *Le Bronze –University of Benin Journal of French Studies*, 3.
- Adesola M. O., 2011, « Quand on veut, on peut : pour une valorisation sociale du français au Nigeria », D. D. Kuupole et al., *Cross-currents in Language, Literature and Translation*, Cotonou, Éditions Sonou d'Afrique.
- Ajiboye T., 1992, « French in Nigeria's 6-3-3-4 educational system : Its status, texture and future », *Le Français au Nigeria*, 15.
- Araromi M. A., 1996, "Introducing French into the Nigerian Educational System and its status in the National Education Policy", S.O. Ayodele (éd.), *Education in Service of Humanity*, Ibadan, University of Ibadan Press.
- Asobele J. T., 1999, « Les politiques des diverses instances gouvernementales nigérianes depuis 1960-1988 », *Le français au Nigeria : une cartographie dynamique*, Lagos, Printview Publications.
- Awobuluyi O., « Language education in Nigeria : theory, policy and practice », en ligne : <http://fafunwafoundation.tripod.com/fafunwafoundation/id9.html>
- http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=NG
- Okoli S., 1999, « L'apprentissage et l'enseignement du français au Nigeria – de la renaissance à l'époque contemporaine », J. T. Asobele, *Le français au Nigeria : une cartographie dynamique*, Lagos, Printview Publications.
- Omolewa M., 1971, « The teaching of French and German in Nigerian Secondary Schools 1859-1959 », *Cahiers d'Études africaines*, 3, XVIII.
- Tijani M. A., 2006, *Difficulté de communication orale : enquêtes sur les stratégies de communication des apprenants nigériens en situation exolingue*, Thèse de doctorat inédite, Besançon, Université de Franche-Comté.

Le vocabulaire en situation de FLE : principes d'acquisition et réalité nigériane

Tajudeen Osunniran
Nigeria¹

1. Introduction

À part les gestes, l'homme communique en principe par des mots. C'est leur agencement, selon les règles morphosyntaxiques propres à chaque langue, qui décode l'exercice interne de la pensée. Le mot se présente dès lors comme un outil qui nous permet d'exprimer au-dehors ce que nous pensons au-dedans. Tout locuteur possède en lui un stock de mots qui lui sert de ressources expressives sur lequel il repose à tout instant pour communiquer. Rien ne sert donc d'avoir des idées si l'on n'a pas des mots appropriés pour les exprimer. Le bagage lexical de tout locuteur, en plus de la connaissance qu'il a des règles grammaticales de sa langue, joue un rôle central dans sa participation à tout échange communicatif. La question de l'acquisition lexicale ne doit donc pas être prise à la légère dans tout contexte d'apprentissage de la langue, surtout dans une situation de langue étrangère comme la nôtre.

Dans le domaine didactique, le profil du bagage lexical – en termes de qualité et de quantité – des apprenants de langue suscite un regain d'intérêt auprès de ceux dont la tâche est de pourvoir à ces apprenants une compétence linguistique à la hauteur de leurs besoins langagiers. Tous s'accordent maintenant à reconnaître la place que la composante lexicale joue dans le cadre des compétences linguistiques. Des études et des recherches foisonnent dans ce domaine, chacun évaluant un aspect ou un autre du problème selon des contextes d'apprentissages divers.

1 Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Osun State.

Notre communication s'inscrit dans le cadre des études sur le FLE. L'enseignement et l'apprentissage du français en contexte de langue étrangère a ses réalités et ses contraintes qu'il ne faut pas confondre avec tout autre contexte notamment de langue maternelle ou de langue seconde. Et même dans ce contexte de FLE, ces réalités et ces contraintes varient d'un pays à un autre, et au sein du même pays, d'un contexte d'apprentissage à un autre. Le désir de voir un jour nos apprenants manipuler la « langue de Molière » avec la même aisance que leurs compères francophones nous pousse constamment à nous intéresser à leurs processus d'apprentissage. Nous avons décidé de nous intéresser à l'acquisition du vocabulaire chez nos étudiants. Le développement lexical des étudiants nigériens en situation de FLE n'a pas, de notre connaissance, reçu l'attention qui lui est dévolue auprès de didacticiens et linguistes nigériens. Notre choix de ce domaine est motivé par la carence observée au niveau du bagage lexical de nos apprenants, ce qui est prononcé aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

De façon spécifique, nous examinons le traitement accordé au vocabulaire dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au Nigeria. Nous cherchons surtout à faire part de la réalité qui prévaut dans l'acquisition pratique du vocabulaire par nos apprenants. Cette réalité, elle est exposée, à la lumière des principes en vogue dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire. Cette étude est de nature empirique en ce sens qu'elle se base principalement sur nos expériences et nos observations personnelles en tant que jeune enseignant de français langue étrangère au Nigeria. À travers cette étude, nous en appelons à une attention redoublée dans l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire dans le système éducatif nigérien. Que les acteurs du système éducatif nigérien – gouvernement, didacticiens, auteurs de manuels didactiques, enseignants, apprenants – redoublent leurs efforts dans ce domaine afin de mettre nos étudiants au même diapason que leurs collègues à travers le monde.

Le contexte francophone nigérien

Bien que la langue française soit déclarée deuxième langue officielle du Nigeria par le feu général Sanni Abacha en 1996, dans les faits, elle y a toutes les caractéristiques d'une langue étrangère. Exposant sur ce statut du français au Nigeria, Ajiboye (2010 : 102) conclut que :

[...] le français reste langue étrangère au Nigeria, mais le prestige renforcé dont il jouit aujourd'hui résulte, pour une grande part, de l'impulsion reçue de la nomenclature, quoique douteuse, de « langue officielle ».

Ainsi, mis à part l'anglais, elle représente une langue étrangère de premier plan dans la sphère linguistique nigérienne. Elle s'apprend dans les institutions primaire, secondaire et tertiaire du pays.

Selon la politique nationale d'éducation du Nigeria, l'enseignement du français doit commencer à la quatrième année du primaire suivi des quatre années du premier cycle du collège, ce qui fait sept ans d'enseignement obligatoire. L'enseignement du français dans les trois années du second cycle est facultatif ; seulement une fraction d'étudiants décident d'y suivre des cours de français. Mais ce schéma tel que présenté – 7 ans d'enseignement obligatoire et 3 ans d'enseignement facultatif – n'est pas suivi à la lettre dans toutes les écoles nigériennes. Dans la plupart des écoles publiques, par manque de professeurs surtout, le français n'est pas enseigné à l'école primaire et au premier cycle du secondaire où il devait être obligatoire. Le français jouit

d'une plus grande popularité auprès des écoles privées, mais dans ce secteur aussi, l'enseignement du français est sous la dépendance de l'intérêt et/ou de l'importance que chaque propriétaire d'école accorde au français. Cette réalité a une influence sur la qualité des étudiants qui font leur entrée à l'université pour apprendre le français.

Dans le secteur tertiaire, où s'insère notre étude, la majorité des universités nigérianes possède un département où le français s'apprend au niveau de la licence, de la maîtrise et du doctorat (les trois niveaux ne se retrouvent pas dans toutes les universités). Les principaux domaines de spécialisation tournent autour de la langue française (enseignée dans le cadre de la linguistique générale, de la linguistique appliquée et de la traduction), de la littérature (française, africaine francophone et antillaise) et de la culture et civilisation françaises. Au cours de leur programme de licence, nos étudiants vont en immersion linguistique pour une année ou un semestre académique (selon les universités) au Village Français du Nigeria à Badagry ou dans un pays francophone de la sous-région selon la préférence des universités. La pratique du français dans notre environnement est limitée à nos salles de classe, aux centres de ressources dotées souvent de chaînes câblées à travers lesquelles les étudiants ont accès à des chaînes de télévision françaises ou francophones, aux rencontres entre étudiants ou entre étudiants et professeurs de français.

2. Lexique et vocabulaire

Les mots d'une langue constituent un ensemble ouvert difficile à quantifier. Aucun locuteur natif ne peut prétendre connaître tous les mots de sa langue. Aucun Français ou locuteur francophone, en exemple, ne peut prétendre posséder la totalité du lexique de la langue française. Aucun dictionnaire, par ailleurs, ne peut également réclamer posséder en son sein tous les mots d'une communauté linguistique. Il existe des mots connus, des mots non encore connus et des mots possibles, mais qui n'ont pas encore pu se tailler une place dans l'usage langagier des locuteurs. C'est cet ensemble que l'on dénomme généralement sous le nom de lexique. Wagner (cité par Phelizon 1976 : 130) présente le lexique comme étant l'ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique communiquent. En d'autres termes, le lexique représente l'ensemble des mots à la disposition d'une langue donnée et qui sert de moyen de communication à ses membres. C'est de ce grand ensemble que chacun puise les mots qui lui sont nécessaires pour sa communication. Ainsi, si le lexique de la langue est présenté comme l'ensemble des mots qui existent et qui peuvent exister, on présentera le lexique individuel comme l'ensemble des mots qu'un individu peut comprendre et employer. Le vocabulaire, pour sa part, est un sous-ensemble d'un lexique individuel. C'est l'ensemble des mots connus et effectivement employés par un locuteur ou un groupe social dans tel ou tel acte de parole. C'est dans ce sens que Dubois et al (2002 : 508) voient le lexique comme concernant les unités de la langue et le vocabulaire comme étant la liste des unités de la parole. En termes corrélatifs, nous en déduisons que puisque la langue trouve actualisation dans la parole, c'est à travers le vocabulaire que le lexique aussi se trouve actualisé. On désignera comme vocabulaire d'un individu ou d'un auteur, ce qu'il tire de son lexique individuel pour sa communication effective. Genouvrier et Peytard (1970 : 181) expliquent que :

Vocabulaire et lexique sont en rapport d'inclusion : le vocabulaire est toujours une partie, de dimensions variables, selon le moment et les sollicitations, du lexique individuel, lui-même partie du lexique global.

Le vocabulaire représente, de ce fait, un sous-ensemble du lexique individuel, lui-même sous-ensemble d'un lexique général ou global. Au sein du vocabulaire d'un individu, on distingue entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif. Le vocabulaire actif comprend les mots que le locuteur comprend et utilise couramment dans ses productions écrites et orales. Le vocabulaire passif, par contre, comprend les mots qu'il comprend, qu'il peut facilement décoder en fonction du contexte, mais qu'il n'emploie pas dans son discours. Mis en rapport aux quatre habiletés langagières, le vocabulaire actif intervient en compréhension et en expression alors que le vocabulaire passif n'est utile qu'en compréhension seulement.

3. L'acquisition du vocabulaire

Le processus d'acquisition du vocabulaire que nous discutons dans cette section met aux prises deux phénomènes et par implication deux acteurs qu'il convient de préciser, à savoir d'un côté l'apprentissage et l'enseignement et de l'autre l'apprenant et l'enseignant. Cuq (2003 : 22) présente l'apprentissage comme « ... un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère » et l'enseignement comme étant l'« action de transmettre des connaissances » (Cuq, 2003 : 22). L'apprentissage met en jeu tout un processus dont la finalité est d'acquérir de nouvelles connaissances – des savoirs et des savoir-faire. Ainsi, dans tout contexte d'apprentissage, il y a au centre un apprenant qui cherche à être pourvu de nouvelles connaissances dans un domaine spécifique du savoir. Pour y parvenir, il met en œuvre diverses stratégies qui pourront l'aider à réaliser son ambition. Face à l'apprenant, nous avons un enseignant dans le rôle de transmetteur de connaissances (de nos jours, on le conçoit dans le rôle de guide ou de facilitateur dans la découverte de nouvelles connaissances) à travers un enseignement qu'il dispense. Alors que l'un adopte des méthodes qui peuvent aider l'autre dans l'acquisition de nouvelles connaissances, l'autre met en place des stratégies qui peuvent l'aider à assimiler ce qui lui est enseigné plus facilement.

Dans le cadre du vocabulaire, qui nous concerne ici, nous avons en présence un apprenant qui a besoin d'une compétence lexicale qui l'aidera à s'affirmer dans la communauté linguistique de la nouvelle langue qu'il apprend face un enseignant dont la tâche est de l'aider à acquérir un vocabulaire à la hauteur de ses espérances. Ces deux acteurs ont des responsabilités qu'il convient d'élucider dans le processus d'acquisition du vocabulaire. Quelles sont ces responsabilités et comment nos acteurs nigériens réagissent-ils face à ces responsabilités ? Mais avant d'examiner cette dimension, il importe de nous arrêter tant soit peu sur la notion de « mot » afin d'examiner ce qu'acquérir un nouveau mot implique.

3.1. Le mot, l'unité à acquérir

Afin d'apprécier la complexité associée à l'acquisition du vocabulaire, il est tout d'abord nécessaire d'examiner la complexité associée à la notion de mot sur lequel il repose. Qu'il soit dit au premier abord que nous ne prendrons pas part aux débats terminologiques quant à la pertinence du mot pour les analyses linguistiques. Pour des raisons de commodités, nous l'adoptons ici pour notre étude malgré ses manquements.

Selon Genouvrier et Peytard (1970 : 194), le mot

[...] dans son apparence graphique [...] est un groupement de lettres bordé sur sa droite et sur sa gauche d'un « blanc » qui forme ses frontières naturelles.

Ces frontières naturelles confèrent au mot une forme phonique et graphique. En tant qu'unité linguistique sur la chaîne parlée, il est soumis à des variations morphosyntaxiques et possède des connotations sémantiques qui lui sont attachées. À chaque unité lexicale donc sont associées des informations phonologiques, orthographiques, morphosyntaxiques et sémantiques. Des informations qu'il convient d'exploiter à bon escient pour une acquisition lexicale effective.

Une première complexité associée au mot en français est qu'au niveau de la forme, les dimensions phonologique et orthographique ne se recoupent pas toujours. Beaucoup de mots français ne s'écrivent pas comme ils se prononcent, il n'y a pas de relation biunivoque entre les unités phoniques et les unités graphiques de la langue. Donc, acquérir la prononciation d'un mot ne suffit pas pour savoir l'écrire ; de même, maîtriser l'orthographe d'un mot n'implique pas immédiatement savoir le prononcer. Les composantes phonologique et orthographique du mot nécessitent donc des enseignements explicites et concomitants.

Le mot, par ailleurs, peut être un mot simple, un mot construit ou un mot emprunté. Un mot construit est un mot obtenu d'un autre mot à partir des procédés de dérivation comme la préfixation et/ou la suffixation, de composition ou de troncation. Cela donne naissance respectivement à des mots dérivés, à des mots composés et à des mots tronqués. Le mot emprunté est celui qui vient d'une autre langue et qui a réussi s'intégrer dans la langue d'accueil. À ces subdivisions, l'on peut ajouter le groupe des locutions figées, des expressions idiomatiques, des collocations, etc. qui, comme le remarque Marot (s. d. : 4), « assurent la fluidité et la pertinence du discours » et « permettent de le teinter de nuances et de connotations ». Ces différents types de mots ont leurs caractéristiques dont il convient de tenir compte dans l'enseignement du vocabulaire.

En outre, le mot dans la chaîne parlée n'est pas utilisé de façon isolée. Il rentre en relation avec d'autres mots et ce faisant crée un réseau de relations sur les axes syntagmatique et paradigmatique. Pour pouvoir fonctionner sur l'axe syntagmatique, les mots sont répartis en catégories selon leur mode de fonctionnement sur cet axe. En adoptant la nomenclature traditionnelle de « mot » pour désigner les unités linguistiques de la première articulation, nous pouvons en faire de même, pour les besoins de notre étude, avec la catégorisation en parties du discours des mots de la langue. On distingue ainsi le groupe des noms, des verbes, des adjectifs, des déterminants, des adverbes, des pronoms, des prépositions, des conjonctions et des interjections ; chaque catégorisation ou chaque partie du discours imposant un type particulier de comportement au mot sur l'axe syntagmatique. Une autre répartition identifie les mots dits « lexicaux » qui constituent une classe ouverte et se rapportent, en la dénommant, à l'expérience des hommes (Genouvrier et Peytard, 1970 : 193) et les mots « grammaticaux » qui constituent un ensemble fermé et dont la fonction est d'aider à la mise en forme ou à la détermination des mots lexicaux. Dans la classe des mots lexicaux, on range les noms, les adjectifs, les verbes et les adverbes et dans celle des mots grammaticaux, on a les pronoms, les déterminants, les conjonctions et les prépositions. Certaines classes de mots – les noms, les adjectifs, les verbes, les pronoms et les déterminants – sont sujettes à des variations sur l'axe syntagmatique selon les catégories morphosyntaxiques de

genre, de nombre, de personne, de temps, de mode et de voix (selon le niveau où elles s'appliquent). Tout enseignement et apprentissage du vocabulaire doit prendre en compte ces différentes facettes morphosyntaxiques liées au mot.

Le mot a aussi des particularités sémantiques qui lui sont associées. Les mots peuvent être de nature monosémique ou polysémique, se mettre, sur l'axe paradigmatique, en relation de synonymie, d'antonymie, d'homonymie, d'hyperonymie, d'hyponymie, etc. avec d'autres mots ou former des regroupements autour d'un concept particulier. Dans ce dernier cas, on parle, parmi d'autres, de champ lexical pour désigner l'ensemble des mots qui « se regroupent pour signifier une certaine expérience : création d'une technique, désignation d'une activité pratique ou notionnelle » (Genouvrier et Peytard, 1970 : 211) et de champ sémantique pour décrire l'ensemble « des emplois d'un mot [...] dans et par lesquels ce mot acquiert une charge sémantique spécifique » (1970 : 206). Dans la plupart des cas, l'interprétation sémantique du mot est sous la dépendance de la situation de communication dans laquelle le discours est ancré. Le sens de tout mot étant, en effet, lié à son contexte d'usage, on peut en déduire, que le mot possède aussi une dimension pragmatique. Hormis, les mots de nature scientifique ou technique, la plupart des mots sont de nature polysémique. C'est de ce fait à travers le contexte que le sens réel du mot en usage se révèle et c'est à travers ce contexte que toute ambiguïté que pourrait soulever cet usage du mot est levée. Le contexte joue ainsi un rôle central dans l'interprétation sémantique du mot dans l'énoncé ou dans le discours. Nous convenons dans ce sens avec Ajiboye (1995 : 364) qui avance que :

[...] l'acquisition du lexique dans quelque langue qu'elle soit ne se limite pas à l'appropriation de sa dénomination sémantique pure et simple, mais s'étend à la maîtrise de ses références pragmatiques.

Les caractéristiques de la situation de communication dans laquelle est plongé le mot participent donc au message qu'il véhicule et devraient être prises en considération dans tout contexte d'acquisition du vocabulaire.

Cet exposé sur le mot nous permet d'apprécier le fait que l'acquisition du vocabulaire est un processus à plusieurs volets. Acquérir du vocabulaire, c'est savoir faire des liens. C'est reconnaître le lien entre le mot acquis et les autres mots selon les combinatoires syntagmatique et paradigmatique. Cette compétence à établir ces liens aura un impact sur l'utilité du vocabulaire acquis. De ce fait, un apprenant n'aura réellement et effectivement acquis un mot que s'il sait prononcer ce mot (et s'il maîtrise aussi ses variations phonétiques dictées par le contexte phonologique), maîtrise son orthographe et les rapports de décodages graphophonémique et phonographémique, son comportement morphosyntaxique, les réseaux de relations qu'il peut former avec d'autres mots et ses interprétations sémantiques selon les contextes. C'est donc un travail de longue haleine qui met l'apprenant aussi bien que l'enseignant face à des responsabilités qu'ils doivent savoir assumer pour une acquisition réussie.

3.2. L'apprenant face à l'apprentissage du vocabulaire

Nos apprenants dans cette étude sont des étudiants universitaires qui suivent une formation de licence d'une durée de trois ou de quatre ans selon le mode d'entrée. Ces apprenants ont leurs propres besoins, mais un dénominateur commun à ces besoins est de pouvoir communiquer avec la langue qu'ils apprennent. Dans le cadre de l'acquisition du vocabulaire, Holec (1994 : 1) remarque que ce que l'apprenant veut

et doit acquérir, c'est la capacité de comprendre et d'utiliser, à l'oral et/ou à l'écrit, les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières.

Ainsi, la connaissance simple du mot ne suffit pas, il faut que l'apprenant maîtrise aussi le fonctionnement du mot dans un cadre discursif. À en croire Tréville et Duquette (1996 : 53), l'apprentissage du vocabulaire d'une langue

[...] consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière.

De la part de l'apprenant, tout part donc de la mémorisation qui joue le rôle de pivot dans le processus d'acquisition du vocabulaire. La mémorisation est cette activité cognitive qui consiste à stocker des informations – dans notre contexte ici lexicales – dans la mémoire afin de pouvoir les utiliser au moment où le besoin se présente. Si l'on s'en tient à la conception de Marot (s.d. : 2) qui postule que l'apprentissage du vocabulaire « ... doit être construit afin de permettre à l'apprenant une mémorisation, une reconnaissance, un accès et un réemploi », l'on pourrait avancer que l'apprentissage du vocabulaire tourne autour de trois pôles principaux à savoir : la mémorisation, la reconnaissance et la réutilisation. Autrement dit, l'apprenant doit être capable de mettre le mot à acquérir en mémoire, de reconnaître ce mot en situation de compréhension et de pouvoir le réutiliser de son propre gré en production. Tout enseignement ou toute méthodologie d'enseignement du vocabulaire doit œuvrer à la réalisation de ces trois niveaux.

Dans notre milieu, l'enseignement du vocabulaire se fait surtout de façon implicite. C'est au fil des séances de lectures, des cours d'exploitation de textes, de composition, de traduction ou de littérature que des mots nouveaux sont appris. Pour Cellier (2011 : 2), qui capte bien à travers sa remarque la réalité qui prévaut dans notre environnement, les mots découverts au gré de ces activités

[...] sont définis plus ou moins vite, le plus souvent répétés une fois ou deux seulement, pas forcément relevés à l'écrit, ni réactivés, autant d'éléments qui rendent insuffisante leur mémorisation et expliquent la déperdition.

Le mot est mémorisé dans sa forme orale ou écrite selon la source de découverte et l'étudiant a des problèmes à encoder et à décoder le mot orthographiquement et phonologiquement respectivement. Les nouveaux mots, même dans les manuels d'accompagnement, sont présentés sous forme de listes avec leurs équivalents en anglais, fournies par le professeur ou le manuel, ou établies par l'apprenant par le biais d'un dictionnaire bilingue. L'usage de cette liste de mots ne met en jeu que la mémoire à court terme. Les mots sont connus pour un court terme et ne peuvent être réemployés à long terme. À quelques exceptions près, il n'y a pas de cours visant un enseignement explicite du vocabulaire où les mots sont étudiés à fond dans leurs différentes structurations linguistiques et pragmatiques. Le vocabulaire est ainsi acquis quantitativement, mais le côté qualitatif fait défaut.

Les étudiants ont besoin d'un vocabulaire utile et utilisable qu'ils pourront utiliser dans différents contextes. Les mots sont mieux appris quand ils sont ancrés dans un contexte. Compte tenu de leur compétence basse dans la langue en général, nos étudiants n'ont pas la capacité de maximiser l'usage du contexte pour comprendre

les mots difficiles du texte. Il incombe donc à l'enseignant de soumettre les mots rencontrés à des contextes d'usage variés et aussi d'exploiter l'implication sémantique de ces variations contextuelles surtout avec les mots polysémiques. Nos étudiants, en outre, ne sont pas des tabula rasa. Ils ont un acquis lexical issu de leurs langues antérieures et aussi de leur apprentissage antérieur du français. Il est donc du devoir de l'enseignant de savoir faire des liens avec cet acquis antérieur de l'apprenant, car comme le souligne Cellier (2011 : 3),

[...] du point de vue de la mémoire, une information est d'autant plus facile à retenir qu'elle est reliée à d'autres, surtout lorsqu'il s'agit d'un savoir existant [...].

Une meilleure façon de créer ces liens est de passer par la catégorisation du vocabulaire, c'est-à-dire la présentation du vocabulaire en ensembles organisés. Il nous faut, de ce fait, dépasser le stade de la liste de mots et procéder par la catégorisation. Cette catégorisation peut se faire, parmi d'autres, selon les jeux d'associations phonie/graphie (homophonie, homographie, etc.), la forme (mode de dérivation ou de composition), les structurations syntagmatiques, les paradigmes structurels (synonymie, antonymie, champ lexical, champ sémantique, collocation, etc.) ou selon les référents extralinguistiques.

La lecture joue un rôle non négligeable dans le processus d'acquisition du vocabulaire. Au niveau formel, elle constitue un médium à travers lequel l'apprenant prend conscience de l'écart qui existe entre les formes phoniques et graphiques des mots de la langue. Outre le fait que l'apprenant a besoin de vocabulaire pour la compréhension du message qui découle du texte qu'il lit, à travers la lecture, il peut accroître son vocabulaire.

Nos étudiants nigériens, dans leur majorité, sont des non-lecteurs, du moins autonomes. La lecture autonome de textes français est pratiquement inexistante chez nos apprenants. Au cours de nos interactions avec certains de ces étudiants, la raison avancée est que dans leur tentative de lecture, ils se découragent très rapidement à cause de la quantité de vocabulaire inconnu. Étant obligés chaque fois de consulter le dictionnaire, ils finissent par se décourager et abandonnent la pratique de lecture. En tant qu'enseignants, nous avons l'habitude de donner des romans « faciles » à nos étudiants à lire, mais ils reviennent chaque fois nous remettre le roman avec l'explication que la lecture n'est pas fluide à cause de la quantité de mots inconnus. La lecture assistée en classe aussi, à notre avis, n'a pas la place qu'elle mérite dans nos cursus. Dans les cours où des textes sont requis, le professeur ne fait que donner ces textes à ses étudiants avec l'instruction d'aller les lire à la maison. Ces étudiants, au lieu de lire ces textes, se réfèrent aux réseaux de traduction en ligne comme *googletranslate* pour traduire ces textes en anglais afin de saisir le sens ou s'approchent des meilleurs d'entre eux pour leur en expliquer le contenu. Une lecture en tant que telle n'a pas lieu dans la plupart des cas. Nous devons donc aller au-delà des contraintes de nos programmes pour trouver des voies et moyens pour inculquer à nos étudiants « le plaisir de lire », car la lecture constitue un moyen d'enrichir la qualité du vocabulaire.

L'usage du dictionnaire dans les travaux dans les domaines de la compréhension et de la production est, à notre sens, exagéré. Le dictionnaire bilingue (anglais-français/français-anglais) possède dans ce contexte une place de choix. Ce dictionnaire constitue le point de référence lors d'un blocage lexical. Le recours à l'anglais pour contourner les trous lexicaux fait que les productions de nos apprenants sont émaillées

d'anglicismes, de faux amis et de faux emprunts. Ce qui affecte la cohérence de leurs productions. Bien que cette stratégie ne soit pas totalement à proscrire, l'enseignant doit aider l'apprenant à faire de cette interférence, une interférence positive en exploitant les zones de ressemblances entre les deux langues. Même dans les activités de compréhension, à la rencontre d'un mot inconnu, c'est le dictionnaire bilingue qui sert immédiatement de renfort. Il est temps de renforcer chez nos apprenants la capacité de pouvoir exploiter, parmi d'autres, le contexte (sémantique et/ou morphosyntaxique), l'analogie (les ressemblances avec d'autres mots), les paradigmes structurels et/ou le dictionnaire unilingue pour décoder le message d'un texte. Le dictionnaire unilingue en français, nos étudiants ne savent pas s'en servir. Ils ont des problèmes à exploiter ce dictionnaire pour aider dans l'apprentissage du vocabulaire. Nous avons rencontré des étudiants qui peinaient à interpréter les usages du mot selon différents contextes énumérés dans le dictionnaire et à y identifier des informations relatives à la prononciation, au genre et au nombre du mot.

Nos étudiants doivent être motivés, enfin, à aller au-delà de ce qui est enseigné en classe et guidés à mettre en place leurs propres stratégies d'apprentissage aux trois niveaux de l'apprentissage du vocabulaire considérés ici à savoir la mémorisation, la reconnaissance et la réutilisation.

3.3. L'enseignant comme facilitateur de l'enseignement du vocabulaire

L'enseignant est au centre du processus d'apprentissage. Ses actions et ses inactions ont une très grande influence sur la réussite ou l'échec de l'apprentissage. Plusieurs conceptions se sont accumulées au cours des années sur le rôle que devrait jouer cet enseignant dans une classe de langue. À l'image traditionnelle de détenteur absolu du savoir dans une classe, on en est venu à réclamer un enseignant qui sera guide, facilitateur, motivateur et organisateur du savoir. Sánchez voit l'enseignant comme le « gestionnaire de la tâche et en charge de la mise en circulation des savoirs » (2013 : 105) et ajoute plus loin

[...] qu'il n'est pas possible de se passer du rôle du professeur, car l'efficacité de la méthodologie de l'enseignant influence de manière positive la performance de la part des apprenants.
(2013 : 123)

Il est certes vrai que l'apprenant a une part de responsabilité dans le processus d'apprentissage, mais la plus grande des responsabilités revient à l'enseignant, car c'est à lui que revient la tâche d'orienter, de guider l'acquisition de savoirs et de savoir-faire de ses apprenants ; sa méthodologie, les activités qu'il propose influenceront la nature de leur compétence dans la langue.

Le lexique de toute langue est un champ immense fragmentable en des sous-domaines variés selon les réalités ou les sphères d'activités du monde extralinguistique. On entend parler, en exemple, du vocabulaire spécialisé, de la médecine, de la cuisine, de la vie quotidienne, de la peur, de la musique, du sport, de la politique, de la faune, de l'habillement, etc. Face à cette étendue, dans tout processus d'acquisition du vocabulaire, l'enseignant se doit donc de faire des choix, de choisir et de raffiner ses priorités selon le profil et les besoins immédiats de ses apprenants. Et puisque le vocabulaire est lié aux quatre habiletés langagières, car les mots acquis seront

nécessaires pour l'expression écrite et orale ainsi que pour la compréhension écrite et orale, ces choix et priorités doivent aller de pair avec l'habileté qu'il désire développer chez son apprenant.

La méthode d'enseignement de notre milieu oscille entre le traditionnel et le communicatif. On a cherché à adapter les méthodes d'enseignement du FLE au Nigeria selon les mutations méthodologiques dans le monde didactique au cours des années bien que le degré de réussite de la mise en pratique de chaque méthode varie. Dans la réalité, la méthode qui prévaut, à quelques exceptions près, chez les enseignants de FLE au Nigeria est de loin proche de la méthode traditionnelle. L'anglais – la langue officielle du pays – n'a pas encore totalement disparu de nos enseignements. La méthode communicative d'enseignement est venue avec les actes de parole et des activités pratiques comme la chanson, les jeux de rôles, les activités ludiques qui étaient censés avoir un impact positif sur le bagage lexical de nos apprenants. Mais les résultats escomptés n'ont pas été atteints en partie parce que le corps enseignant n'était pas formé dans la mise en pratique d'une telle méthode et aussi parce que nos programmes d'enseignement n'étaient pas flexibles pour accommoder les contraintes de cette méthode. Dans l'ensemble, il y a eu beaucoup de bruits, mais peu de résultats. Dans la plupart des cas, on se réclame de la méthode communicative, qui est la dernière en vogue dans notre milieu, mais en fait on pratique toujours la méthode traditionnelle d'enseignement. Rares sont les classes de langue où le document authentique a une place de choix. Il existe certes des universités dotées de centres de ressources avec des matériels audio et visuels qui devraient favoriser l'application des méthodes structuróbéhavioristes comme les méthodes audio-orale et audiovisuelle, mais dans la réalité ces matériels ne sont pas mis en usage dans l'esprit d'une méthode quelconque.

Par conséquent, l'approche de présentation du vocabulaire dans notre milieu privilégie généralement la dimension linguistique sur le communicatif. L'enseignement du vocabulaire n'est pas envisagé dans le cadre de la communication réelle. Comme dit précédemment, nous n'avons pas encore franchi l'ère des listes de vocabulaire suivies d'équivalences en anglais. Cet enseignement se fait de façon directe, tout tourne autour des définitions ou de la recherche de définitions. Le volet quantitatif du vocabulaire est le plus privilégié. Des nouveaux mots sont introduits à chaque cours, mais rien n'est fait de l'exploitation de ces mots en termes de leurs structururations syntagmatiques et paradigmatiques et de leurs interprétations contextuelles.

Au lieu d'être prisonnier d'une approche adoptée à l'aveuglette, on tend plus aujourd'hui vers l'éclectisme méthodologique qui favorise la diversification des matériels et des approches proposées. Le professeur doit étudier ses apprenants afin de savoir quelle méthode leur sied le mieux. Dans le cadre lexical, qui est notre centre d'intérêt, certains apprenants apprennent facilement par l'auditif — ils aiment apprendre en écoutant et en répétant, d'autres par le support visuel — à travers les images, les manuels écrits, les consignes écrites, des photos, des films, des vidéos, etc., et d'autres par les gestes, par la dramatisation, par la mimique, etc. Il est certes difficile de trouver une méthode qui puisse convenir à tous les apprenants, mais une symbiose de ces méthodes aidera à créer un équilibre. Privilégier une approche sur une autre conduit à ne privilégier que la réussite d'un groupe d'apprenants sur un autre. Il importe donc de savoir proposer des activités selon le type et le niveau d'intelligence de ses apprenants.

Les réalités qui prévalent dans nos institutions du savoir ont aussi leur mot à dire dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant, quelle que soit sa volonté, sa disposition et son engouement pour son métier, peut faire face à certaines contraintes institutionnelles qui peuvent constituer un obstacle à sa tâche. Pour ce qui nous concerne dans cette étude, nous appelons à une restructuration de nos programmes qui ferait place à un enseignement explicite, structuré et systématique du vocabulaire, un enseignement qui serait élaboré en incorporant des situations d'apprentissage variées pour couvrir toutes les années formatives de nos étudiants et qui remplacerait un enseignement du vocabulaire subordonné aux enseignements d'autres domaines linguistiques.

4. Conclusion

La connaissance d'un mot est complexe et multidimensionnelle. Nous devons tous œuvrer à aider nos étudiants à atteindre un seuil minimum en vocabulaire qui leur permettra de participer à un échange communicationnel en langue étrangère.

Si l'on veut ouvrir les portes de la société française aux enfants de langue maternelle lointaine, la première urgence est de leur donner, par un vocabulaire bien maîtrisé, le moyen de « penser français » autant que de « parler français » et, si possible, un bon français.

Picoche (2011 : 1)

C'est à cette réussite ultime que nous rêvons.

Références bibliographiques

- Ajiboye T., 1995, « Acquérir le vouloir-dire du lexique : Au-delà du contexte », *Approaches to the Study of French Language and Literature, Department of Modern European Languages*, University of Lagos, pp. 16-21.
- , 2010, « Le français comme 2^e langue officielle au Nigeria ? Oui, mais... », T. Ajiboye (éd.), *Linguistique et applications pédagogiques : regards sur le français langue étrangère*, Ibadan, Clean Slate Books, pp. 91-104.
- Cellier M., 2011, « Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire », *Le vocabulaire et son enseignement*, en ligne sur eduscol.education.fr/vocabulaire, consulté le 26/5/16
- Cuq J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE international.
- Dubois, J. et al., 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- Genouvrier E. & J. Peytard, 1970, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Librairie Larousse.
- Holec H., 1994, « Compétence lexicale et acquisition/apprentissage », *Cahiers de l'ASDIFLE*, 6 « Lexique et didactique du français langue étrangère ».
- Marot J., s.d., *L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe*, en ligne sur www.lecafedufle.fr, consulté le 26/5/16.
- Phelizon J. F., 1976, *Vocabulaire de la linguistique*, Paris, Éditions Rondil.
- Picoche J., 2011, « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école », *Le vocabulaire et son enseignement*, en ligne sur eduscol.education.fr/vocabulaire, consulté le 26/5/16
- Sanchez O., 2013, « Le processus d'acquisition du vocabulaire et les activités en classe de FLE », *Open. Writ. Doors. J.*, 10/1, Pamplona, Colombia.
- Treville M.-C. & L. Duquette, 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.

Professeurs de français à l'avant-garde

Marina Palacios

Chili¹

Irene Rojas

Chili²

1. Contexte chilien

L'enseignement du français langue étrangère au Chili a subi de nombreux avatars depuis les dernières quarante années.

Pendant le gouvernement militaire des années septante et quatre-vingt, les lois concernant l'enseignement des langues étrangères ont privilégié la primauté de l'anglais aux dépens d'autres langues telles que le français, l'italien, l'allemand et bien d'autres.

C'est ainsi que le français était enseigné jusqu'à cette époque pendant les six dernières années de l'enseignement scolaire, à raison de quatre heures hebdomadaires en moyenne. Puis, il s'est vu réduit de deux heures et n'est resté que pour les deux dernières années du primaire (7^e et 8^e). Enfin, le français a disparu du *curriculum* obligatoire où l'on a, généralement, privilégié l'anglais.

Il faut, en même temps, préciser que la grande majorité des enseignants de français a choisi la reconversion, au sein des mêmes établissements où ils travaillaient et d'autres ont effectivement connu le chômage de manière progressive.

Alors, l'enseignement du français se fait dans un petit nombre d'établissements qui tiennent à le garder dans leur projet d'établissement (plan de développement institutionnel), ce qui n'est pas sans obstacle : des autorités qui ne voient pas la rentabilité de cette offre, des parents qui s'opposent à cette matière³, etc.

De toute façon, il y a une quantité d'établissements où le français est enseigné au même titre que les autres cours, où ces apprenants passent les épreuves DELF, afin de certifier leur niveau linguistico-communicatif de la langue, où les enseignants sont prêts à suivre des programmes de formation continue chaque fois que l'occasion se présente.

1 APF.

2 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

3 Il faut rappeler que les programmes scolaires chiliens sont encore cloisonnés en matières, selon le critère disciplinaire traditionnel. Autrement dit, il n'y a pas encore d'intégration curriculaire disciplinaire.

En même temps, il faut signaler que le pays a vécu une évolution dans son ouverture vers le reste du monde, en matière de mobilité étudiante et professionnelle, ce qui a entraîné une demande croissante de maîtrise de langues étrangères. L'anglais y prend le devant évidemment, mais d'autres langues sont aussi requises et parmi elles le français.

2. Situation actuelle de l'enseignement du français au Chili

Étant donné que le français n'est plus enseigné de manière massive dans le système scolaire, il est plutôt présent dans le supérieur : universités, instituts professionnels et centres de formation technique, sous forme de cours de français instrumental, cours à la carte, cours de français de spécialité, selon la conception de Jean-Marc Mangiante, et aussi de cours de FOS et de FOU.

Enseignement du FOS

En effet, tous les établissements ayant des formations liées à la gastronomie et la restauration (INACAP, DUOC, ÉCOLE) ont décidé d'inclure dans leur cursus l'enseignement du français, soit sur une partie, soit sur la totalité du programme.

Ceci nous mène à constater que l'enseignement du français orienté à ce domaine, nous a obligés à développer la réflexion et l'élaboration de progressions didactiques avec les composantes notionnelles fonctionnelles, grammaticales, lexicales et socioculturelles correspondantes.

C'est ainsi que les enseignants sont familiarisés avec les manuels, les sites *web* et les matériels mis à leur disposition dans le domaine de la gastronomie, notamment.

3. Origine de la recherche

Ce panorama nous a conduits à la découverte d'autres domaines disciplinaires et professionnels où la mobilité est assez active, c'est-à-dire, il y a des étudiants chiliens de master et doctorat ainsi que des professionnels suivant des formations spécialisées qui doivent partir dans des pays francophones, de même que des spécialistes et professionnels francophones qui viennent au Chili, afin de travailler sur des terrains et domaines liés à leur discipline.

Parmi ces domaines, nous avons choisi l'aéronautique et les sciences de l'environnement et nous avons décidé d'approfondir les composantes d'un modèle didactique concernant ces deux domaines pour que les enseignants ayant besoin de dresser un programme destiné à ces apprenants puissent y trouver les éléments adéquats.

Pourquoi ces deux domaines disciplinaires ? Parce que le Chili est devenu un territoire privilégié pour les négociations commerciales concernant les derniers produits aéronautiques, l'Airbus, notamment¹ et qui a été présenté récemment au Chili, dans le cadre de FIDAE (Salon International de l'Air et de l'Espace)². Ceci dit, le Chili s'érige comme un pays phare en matière de renouvellement d'équipement aérien de pointe

1 Dont l'entreprise a commencé ses rapports avec l'industrie aéronautique chilienne dès 1996.

2 Cette rencontre constitue un pôle d'attraction pour les pays fabriquant des engins aériens, aussi bien que pour les pays acheteurs de nouveaux aéronefs. Ceci dit, le Chili est le seul pays dans la région à organiser ce Salon et il exerce un grand pouvoir de convocation et son prestige mondial dans les domaines de l'aéronautique, la défense et l'espace sur les autres pays de l'Amérique latine.

dans la région. Il faut ajouter que le domaine astronautique est aussi très développé au Chili, ce qui est illustré par la construction des observatoires astronomiques situés au nord du Chili, du fait que cette région bénéficie des cieux des plus clairs dans le monde.

D'autre part, les caractéristiques géographiques et climatologiques de notre pays, notamment la diversité de paysages tout au long du territoire (depuis le désert jusqu'à la Patagonie) et aussi l'Antarctique, constituent un laboratoire naturel pour l'étude et l'expérimentation des phénomènes liés au réchauffement climatique. Et cette situation attire de nombreuses missions venant des divers coins de la planète et parmi elles, quelques-unes des pays francophones.

Tous ces avantages font du Chili un espace où les rencontres commerciales, scientifiques et techniques liées à ces domaines vivent un essor assez évident de nos jours.

3.1. Planning méthodologique

Cette étude est conçue comme un travail descriptif, de type inductif destiné à la conception d'un modèle utile à l'enseignement de FOS dans le contexte chilien.

Selon la démarche établie par Mangiante et Parpette (2004), nous pouvons dire que l'objectif initial de cette étude est répondre à une demande qui n'a pas été explicitée en tant que telle, mais que nous avons saisie à partir des indices constatés au sein de la communauté scientifique chilienne :

- L'aéronautique
 - Mobilité des pilotes, techniciens, experts et fonctionnaires appartenant aux compagnies aériennes vers des pays francophones.
 - Accueil des missions d'experts francophones arrivant au Chili, avec le but d'installer et faire des épreuves de nouveaux prototypes destinés à la vente dans la région.
- Sciences de l'environnement
 - Mobilité des étudiants de master et doctorat vers des universités et institutions liées aux sciences géophysiques, aux disciplines de protection de l'environnement, à l'écologie, aux énergies renouvelables.
 - Accueil d'experts francophones en mission appartenant à des organismes internationaux, des universités, des organismes non gouvernementaux, qui arrivent au Chili afin de poursuivre des études sur le terrain.¹

3.2. Analyse des besoins

Dans cette étape, nous avons dressé une enquête destinée aux experts contactés dans les deux domaines nommés ci-dessus.

Vu que nous aurons la possibilité d'enquêter des étudiants, nous avons aussi préparé un questionnaire à leur intention.

¹ Il est vrai que plusieurs échanges dans des domaines spécifiques se font en anglais, mais la maîtrise du français permet d'assurer une réussite majeure lors des négociations et des échanges en collaboration avec des experts francophones.

Les résultats obtenus nous ont permis de réunir un certain nombre de termes associés à l'un et à l'autre sujet et que nous avons organisé comme il suit :

Situations que les apprenants professionnels ou apprenants étudiants devront gérer en français avec des interlocuteurs francophones et dans des ambiances francophones, ce qui constitue le corpus situationnel :

- Réunions
- Missions
- Entretiens
- Exposés

Ces besoins seront plus tard transformés en objectifs pédagogiques langagiers, faisant l'objet du plan de formation en français.

3.2.1. Répertoire fonctionnel de l'aéronautique

En ce qui concerne ce domaine, l'information fournie jusqu'à présent nous a menés à composer le corpus situationnel, comme suit :

Interaction entre :

- le pilote et
 - les autorités aéronautiques (inspecteurs de vol),
 - le personnel navigant,
 - les passagers,
 - les experts responsables de la commercialisation du
 - matériel aéronautique.

Chaque interaction est évidemment caractérisée par un corpus de compétences linguistiques fortement encadrées.

Nous développerons, dans cette intervention, deux situations spécifiques :

1. Interaction sur la présentation et la mise à l'épreuve d'un prototype d'avion commercial récemment construit

► *Entretien entre le pilote chilien (PC) et l'expert français (EF)*

Acte de parole	Réalisation linguistique
Accueil – Salutation. (Pré-ambule de rigueur)	Bonjour Monsieur, Madame... Soyez le/la bienvenu/e... Merci beaucoup de votre accueil...
Se présenter. (2) ³	Je m'appelle... Je suis ... (nationalité) Je suis ... (profession)
Donner des coordonnées concernant le profil professionnel. (2)	J'ai suivi ma formation à ... (université, centre de recherche, etc.) J'ai travaillé à ... J'ai dirigé une équipe de ... en ... (date) J'ai fait un master, doctorat en ... J'ai travaillé avec ... (Monsieur, etc.)
PC : Exprimer le but de l'entretien.	Nous voudrions connaître le nouveau prototype... Nous envisageons l'achat de matériel aéronautique...
EF : Informer le contexte de la conception du prototype.	Cet avion a été conçu lors de ... L'équipe de création a travaillé... La fabrication du matériel ... Quelques obstacles sont apparus lors de ...

Acte de parole	Réalisation linguistique
PC : Poser des questions sur : nom, caractéristiques fondamentales du modèle, mesure, poids, autonomie, capacité, type de carburant, normes d'usage, label de qualité, etc.	Quel est le nom de cet engin ? Quelles sont ses caractéristiques fondamentales ? Quel en est le poids net ? Quelles en sont ses mesures ? Quelle est son autonomie de vol ? Quel type de carburant utilise-t-il ? etc.
EF : Répondre aux questions du PC.	C'est l'AIRBUS 380. Il s'agit d'un avion de ligne civil, très gros-porteur... Il pèse tonnes. Il a mètres de longueur, ... mètres de hauteur et mètres de largeur.
PC : Demander des précisions sur l'un ou plusieurs éléments précédents.	Que signifie particulièrement ... ? Que veut dire ... ? Est-ce que cela signifie ... ?
EF : Répondre en donnant les précisions requises.	AAGF veut dire...
PC : Poser une condition hypothétique réelle.	Et si le climat change pendant le vol ?
EF : Exprimer la conséquence réelle correspondante.	Le tableau de bord émet un signal visuel et sonore.
PC : Poser une condition hypothétique irréaliste.	Et si l'avion perdait un moteur pendant le vol ?
EF : Exprimer la conséquence hypothétique irréaliste correspondante.	L'AIRBUS pourrait fonctionner avec trois et même deux moteurs en cas exceptionnel.
PC : Demander des précisions par rapport à un modèle précédent reconnu.	Si on parle du carburant, que pouvez-vous dire de l'AIRBUS par rapport au modèle X précédent ?
EF : Comparer les deux modèles (modèle précédent et prototype) à partir des principales caractéristiques distinctives.	L'AIRBUS a un rendement majeur en matière de carburant, mais il faut que celui-ci soit plus labellisé.
PC : Demander l'avis de l'expert.	À votre avis, quels sont les avantages de ce prototype ?
EF : Exprimer un jugement sur les qualités de ce nouveau prototype.	Je pense que ce prototype est beaucoup plus rentable, il s'agit d'un engin vraiment performant.
Prise de congé –Remerciements (conclusion de rigueur)	Je vous remercie de votre disponibilité. Merci beaucoup, Monsieur Au revoir Monsieur.

2. Intervention du pilote lors du voyage dirigée aux passagers

► Le pilote s'adresse aux passagers

Au début du vol	Réalisations linguistiques
	-Bonjour/bonsoir -C'est votre commandant de bord qui vous parle ... -Bienvenus à bord du vol Air France 133 à destination de ... -Notre temps de vol sera de ... heures -L'heure estimée de l'arrivée sera à ... heures -Les conditions du climat sont favorables. Il y est ensoleillé ..., il pleut ..., il y a de nuages, du beau temps sur le trajet -Il y a quelques turbulences prévues ... -À l'arrivée c'est du beau temps ... avec une température de C/F degrés. -Veuillez attacher et ajuster votre ceinture de sécurité et redresser le dossier de votre siège ainsi que la tablette. -L'utilisation des appareils électroniques étant interdite lors du décollage, nous vous remercions de les éteindre. -Au nom d'Air France, nous vous souhaitons un très bon voyage.
Pendant le vol	Réalisations linguistiques
	-Nous volons à ... pieds/mètres du sol à une vitesse de croisière de ... milles/kilomètres à l'heure sur le niveau de la mer -Notre route continue par ... -Nous entrons dans une zone de turbulences, attachez vos ceintures. -Veuillez attacher et ajuster votre ceinture de sécurité et redresser le dossier de votre siège ainsi que la tablette.
Avant l'atterrissage	Réalisations linguistiques
	-Mesdames et messieurs, nous commençons l'atterrissage sur l'aéroport de ... -L'utilisation des appareils électroniques étant interdite lors de l'atterrissage, nous vous remercions de les éteindre. -Veuillez attacher et ajuster votre ceinture de sécurité et redresser le dossier de votre siège ainsi que la tablette. -La température dans la ville de ... est de ... C/F -Au nom d'Air France, nous vous remercions de votre préférence, nous vous souhaitons un bon séjour et nous espérons vous retrouver prochainement. -Restez attachés à votre siège, jusqu'à ce que le signal s'éteigne.

3.2.2. Répertoire fonctionnel des sciences de l'environnement

En ce qui concerne le domaine des sciences de l'environnement, l'information fournie jusqu'à présent nous a menés à composer le corpus situationnel, comme il suit :

Interaction entre :

- le spécialiste et
 - l'homologue français,
 - un spécialiste d'un autre domaine,
 - un interlocuteur méconnaissant le domaine,

- le grand public.

Chaque interaction est évidemment caractérisée par un corpus de compétences linguistiques fortement encadrées.

Nous développerons, dans cette intervention, la situation spécifique de la mise à jour d'un phénomène lié à l'environnement, sur le terrain au Chili¹ :

► *Entretien entre le spécialiste chilien (SC) et son homologue français (HF)*

Acte de parole	Comment a-t-il progressé l'évènement ? Que s'est-il passé au fil des semaines ? Quelles sont les conséquences constatées jusqu'à présent ? Réalisation linguistique
Accueil – Salutation (préambule de rigueur)	Bonjour Monsieur, Madame... Soyez le/la bienvenu/e... Merci beaucoup de votre accueil...
Se présenter. (2)	Je m'appelle... Je suis ... (nationalité) Je suis ... (profession)
Donner des coordonnées liées au profil professionnel. (2)	J'ai suivi ma formation à ... (université, centre de recherche, etc.) J'ai travaillé à ... J'ai dirigé une équipe de ... en ... (date) J'ai fait un master, doctorat en ... J'ai travaillé avec ... (Monsieur, etc.)
SC ou HF : Coïncider sur un évènement, publication, connaissance commune dans le passé.	Moi aussi, j'ai participé à cette rencontre, à cette inauguration, etc.... Moi aussi, j'ai travaillé avec M...
SC ou HF : Réagir en renforçant cette remarque.	En effet, cela s'est passé en (date), à (lieu) Bien sûr, il était responsable de ...
HF : Poser l'objectif de la réunion.	Nous sommes venus ici pour constater sur le terrain ce qui s'est passé récemment et les conséquences que cela a produites.

1 La situation d'interaction peut aussi se développer dans un laboratoire universitaire en France.

SC : Répondre en informant le contexte du phénomène ou événement à partir des facteurs intervenants.	Oui, il s'agit de la perte de ..., de la chute de ..., de la disparition de ... Nous avons appris cette perte, cette chute, cette disparition, lors d'un parcours d'inspection...
HF : Poser des questions sur le phénomène proprement dit : lieu, moment, point de départ, durée, intervenants, les faits, leur évolution (cycle), conséquences.	Où s'est produit ? Quand s'est-t-il passé cela ? Depuis quand avez-vous constaté ... ? Pendant combien de temps s'est-il produit... ? Que s'est-il passé au juste ? Y avait-il des gens, des animaux, des paysans présents lors de l'évènement ? Est-ce qu'il y a eu des témoins ?
SC : Répondre en informant les caractéristiques du phénomène ou la situation.	Ce phénomène s'est produit à... dans... au mois de ... début (mois), etc. Cela a commencé au mois de ... début (mois), etc. Cela a duré heures, jours, semaines, mois. La mer est devenue ... L'eau du lac a disparu...
HF : Demander des précisions et des élargissements sur l'un ou plusieurs éléments constituant le phénomène.	Et la couleur de l'eau, a-t-elle changé aussi ?
SC : Répondre en apportant les détails requis.	Non, la couleur n'a pas vraiment changé, l'eau était plutôt visqueuse.
HF : Demander des explications hypothétiques sur les causes possibles du phénomène.	Selon vous, quelle pourrait en être la cause ? Que pensez-vous, qu'est-ce qui aurait pu déclencher cet événement ?
SC : Avancer des explications provisoires et en solliciter à HF.	Je pense que la hausse des températures pendant le printemps aurait pu provoquer... Et vous, qu'en pensez-vous ?
HF : Contribuer à l'explication du phénomène à partir des idées et expériences préalables. (2)	Je crois que le versement de déchets dans la rivière pourrait en être l'une des causes importantes. Etc.
Prise de congé – Remerciements. (conclusion de rigueur)	Je vous remercie de votre accueil, de votre intérêt. Merci beaucoup, Monsieur Au revoir, Monsieur.

► *Entretien entre un spécialiste sismologue chilien (SC) et la présentatrice d'une émission de TV5 Monde (PTV)*

Acte de parole	Réalisation linguistique
SC : Répondre à l'accueil – Salutation (préambule de rigueur)	Bonjour Madame... Merci beaucoup de votre invitation...
PTV : Présenter l'invité à manière d'introduction et poser une question générale	Vous êtes géophysicien, sismologue et chercheur à l'Université de ... au Chili Quelle est la nature de vos relations avec l'Institut de Physique du Globe de Paris (IPGP) ?
SC : Répondre en informant sur le contexte.	Bon, comme tout le monde sait, toutes les sciences de la terre et de l'environnement sont présentes à l'IPGP... et l'université que je représente a développé un programme de recherche ...
PTV : Poser le sujet-objetif de l'entretien.	Dans votre pays il y a eu les séismes les plus forts de la planète.
SC : Réagir en renforçant cette remarque.	Tout à fait...selon nos registres. (donner des renseignements, chiffres) Exactement, les statistiques montrent que...
PTV : Poser des questions pour expliquer le phénomène	À votre avis, qu'est-ce qui explique la forte sismicité du Chili ?
SC : Répondre en informant les causes du phénomène.	Le Chili est situé sur deux plaques... Ce sont la plaque Sud-américaine et la plaque de Nazca Alors, c'est la collision entre ces deux plaques ce qui provoque ...
PTV : Poser des questions pour préciser le phénomène : lieu, magnitude, durée, périodicité ou cycles, conséquences.	Quels sont les endroits du Chili les plus vulnérables aux risques telluriques ? Quels sont les magnitudes les plus fréquentes des séismes ? ... Quelles en sont les conséquences constatées les plus fréquentes ?
SC : Répondre en donnant des renseignements précis.	Notre histoire sismique relève plusieurs événements : La ville d'Iquique au nord du Chili, un tremblement de magnitude 8,2 dans l'échelle de Richter, en 2014. Dans la zone centre-sud, un séisme de 8,8 en 2010. Et au sud de notre pays, à Valdivia, le séisme le plus intense de l'histoire, de 9,5 en 1960, Résultat du tsunami à Iquique en 2014,... 500 morts en 2010, des zones disparues en 1960... Cela a provoqué un choc psychologique chez les habitants de ces zones...

PTV : Poser des questions et des élargissements sur le sujet.	Il y a encore d'autres zones à risques au Chili ?
PTV : Demander des réponses aux situations hypothétiques.	Selon vous, quelles pourraient en être les conséquences éventuelles ?
SC : Répondre en apportant les détails requis.	À Santiago, on y trouve la faille de San Ramón ... Situé sur... qui traverse les communes de...
SC : Avancer des explications provisoires.	Selon nos études, la population qui habite dans cette partie de la ville risque de... Comme nous l'avons alerté...
PTV : Demande des mesures de préventions	Etant donné la condition de pays sismique, quelle est votre proposition en tant que scientifique, pour mitiger les dangers pour les personnes, devant un fort séisme ?
SC : Répondre en donnant des propositions, des mesures concrètes	C'est un ensemble de mesures qu'il faut prendre ... Tout d'abord il faut comprendre le phénomène... Disposer de stations d'observation équipées de sismomètres... Définir des zones sismiques, populations vulnérables, régler les normes de constructions
	Adopter une réglementation concernant l'édification, l'installation des usines, des centrales nucléaires Établir des programmes d'éducation à la population, Faire des simulacres Information à travers les média
SC : Prise de congé – Remerciements. (conclusion de rigueur)	Je vous remercie de votre invitation. Merci beaucoup Madame de votre invitation Au revoir.

4. Collecte des données

Cette étape nous mène dans le sentier du recueil des documents et supports liés à ces deux domaines objet de notre étude.

L'une des composantes didactiques que l'on peut extraire de cet ensemble de supports sera celle du lexique.

4.1. Répertoire lexical de l'aéronautique

Sous-domaine	Nom	Verbe
Sur terre	L'aéroport L'aérodrome La piste Le décollage L'atterrissage Le hangar	Décoller Atterrir Se poser Embarquer
En l'air	L'espace La route Le vol Les coordonnées La vitesse de croisière	Décaler Se décaler Mesurer Comparer Calculer
	L'altitude	Envisager Se dérouler
Aéronef	L'avion La cabine Le moteur Le fuselage L'aile	Préparer Aborder Se décaler Vérifier Approcher
	Le table de bord L'aileron La soute Le train d'atterrissage	
Personnel	Le pilote Le copilote L'équipage Le contrôleur aérien Le personnel navigant L'hôtesse de l'air	Piloter Contrôler Accueillir Se présenter Présenter Informar Communiquer Instruire
Climat	La météo Le vent arrière Le vent de travers Le brouillard La turbulence	Vérifier Informar Communiquer Décrire
Protocoles	Le pilotage Le simulateur de vol Le code aérodrome OACI	Voyager Transporter
Documents Formulaires	Le carnet de route Le carnet de vol La carte aéronautique La carte météorologique	Marquer Signaler Repérer
Risques du vol	Le site du crash La boîte noire L'évacuation L'alarme La sûreté aérienne La sécurité aérienne	Évacuer Sauver Assister Protéger

4.2. Répertoire lexical des sciences de l'environnement

Sous-do- maine	Science associée	Nom	Verbe
Biodiversité	Biologie	La nature La biosphère L'espèce Les ressources La biodiversité La diversité L'extinction La disparition Le danger Le dérèglement climatique La dégradation de l'environnement La surexploitation des ressources Le surpâturage La monoculture La conscience verte La protection de la nature	Protéger Respecter Disparaître Risquer Nuire à Tuer Mourir
L'eau, les océans	Biologie marine	La marée rouge L'effondrement L'échouement L'écosystème La surpêche Les déchets liquides Les déchets solides	Défendre Surveiller Mettre sous monitoring
	Géologie Vulcanologie Sismologie	La terre La géologie La pollution La désertification La sécheresse La faille tectonique Le tremblement de terre La station de monitoring La station d'épuration Le déplacement La destruction Le sol L'amplitude L'échelle de Richter L'échelle de Mercalli La magnitude La dévastation Le ravage	Investiguer Mesurer Envisager Décrire Diffuser Interdire Promouvoir Détruire Dévaster Anéantir Exterminer Périr
L'air, le climat	Climatologie	Le gaz à effet de serre Les émetteurs / émettrices	
Les énergies		L'énergie renouvelable La transition énergétique Le gaspillage Les ressources fossiles Les énergies renouvelables (éoliennes, solaires, géothermiques, hydrauliques, marines, issues de la biomasse) Les biocarburants	Renouveler Gaspiller Éviter Épargner Économiser Modérer Freiner
Villes et terri- toires	Géogra- phie	La population La construction Le développement urbain La réduction des émissions L'édification La production pétrolière La gouvernance environne- mentale Le développement durable	Peupler Fonder Construire Développer Édifier Produire Améliorer Changer Urbaniser

Il faudra évidemment organiser le traitement de ces ensembles lexicaux au sein de chaque séquence et module en assurant leur cohérence avec les objectifs pédagogiques et toutes les autres composantes didactiques du plan de formation. Ceci est l'objet de l'analyse des données, selon la conception proposée par Mangiante et Parpette.

5. Remarques

Il est convenable de signaler que, dans le contexte chilien, les apprenants de français n'ont aucune connaissance préalable de cette langue, ce qui oblige à prévoir une première partie du cours à la maîtrise des contenus de Français général dans le but de réussir des compétences des premiers niveaux du CECR. De façon à ce que les apprenants puissent faire face à des situations de communication dans leurs domaines de spécialité et y réussir.

D'autre part, il faut considérer la composante culturelle dans le programme de formation, puisque les cultures internes d'un domaine professionnel, ou d'une entreprise en particulier, peuvent nettement différer d'un pays à l'autre.

Autrement dit, les comportements de quelques-uns et leur interprétation effectuée par quelques autres, ne sont pas forcément univoques et peuvent faciliter aussi bien qu'entraver la relation entre les professionnels, en l'occurrence, chiliens et francophones.

6. En guise de conclusion

Ce qui a été présenté aujourd'hui constitue une première partie d'une étude qui devra aboutir à la production des répertoires notionnels – fonctionnels concernant les domaines de l'aéronautique et des sciences de l'environnement. Et en même temps, la matrice d'organisation de ces répertoires pourra servir comme modèle à tout autre domaine dont un enseignant voudrait faire un programme de formation.

Les éléments constituant un programme de formation (syllabus) de Français sur objectifs spécifiques sont déterminés en fonction des caractéristiques de la demande – et aussi de l'offre –, des objectifs, des stratégies méthodologiques, des modalités d'évaluation et surtout du corpus discursif d'une spécialité déterminée, c'est-à-dire, de l'ensemble de supports textuels (écrits, oraux, iconographiques, animés, etc.) trouvés et ordonnés qui seront mis au service de l'enseignement et de l'entraînement des apprenants ayant à acquérir des compétences linguistiques en français langue étrangère dans des domaines scientifiques et professionnels.

Références bibliographiques

- Carras C et coll., 2007, *Le Français sur Objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- Cuq J.-P., 2007, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Mangiante J.-M. & C. Parpette, 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.
- Mourlhon-Dallies F., 2006a, « Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives », *Synergies Pays riverains de la Baltique*, 3, pp. 89-96.
- , 2006 b, « Penser la langue professionnelle », *Le français dans le monde*, 346, pp. 25-28.

Représentations sociales des futurs enseignants de FLE en Colombie : implications dans les pratiques d'enseignement

Carolina Plata

Javier Reyes
Colombie¹

1. Faits problématiques

Connaitre les représentations sociales créées par les étudiants d'un programme sur sa formation, sur ses débouchés et sur les aspects qui font partie de son développement professionnel est important pour mieux prendre des décisions afin d'améliorer les politiques éducatives dans le cadre de la vie académique universitaire.

Dans un contexte vaste, il faut souligner qu'actuellement en Colombie, il y a de nombreuses politiques linguistiques développées par le gouvernement qui ont pour but d'améliorer tous les programmes de licence par rapport à la formation en général des futurs enseignants et plus particulièrement par rapport aux futurs enseignants de langues. Le but est d'améliorer la qualité de l'éducation dans le pays et pour ce faire, on a décidé de promouvoir des programmes afin d'améliorer prioritairement la qualité de la formation universitaire des futurs enseignants du territoire colombien.

Dans ce contexte, des décrets, des lois et des actions politiques se mettent en place, ce qui a des conséquences importantes dans la promotion de nouveaux programmes de formation des futurs enseignants, dans la mise en place de dispositifs d'autoévaluation des programmes et dans la vision que la société actuelle peut avoir sur les enseignants de langues. On peut citer par exemple, le décret 2450 de décembre 2015 qui vise à réglementer les conditions de qualité des programmes de formation des futurs enseignants².

¹ Pontificia Universidad Javeriana.

² Ce décret se trouve sur le site de la Présidence de la République de Colombie : [http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO % 202450 % 20DEL % 2017 % 20DE % 20DICIEMBRE % 20DE % 202015.pdf](http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%202450%20DEL%2017%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202015.pdf)

Ces politiques nationales ont des conséquences, bien évidemment dans des contextes particuliers, par exemple dans le cas de la Licence en Langues modernes de l'Université Pontificale Javeriana de Bogotá. Le programme de cette université se modifie actuellement, des comités directifs travaillent sur des propositions de changements, mais sans tenir compte malheureusement des apports que les étudiants de ce programme peuvent ajouter aux discussions. Ainsi, ce travail de recherche peut fournir des informations fiables pour prendre des décisions informées.

Il devient nécessaire aussi de développer ce type d'étude afin d'identifier les représentations actuelles et surtout réelles que les étudiants ont créées sur différents sujets comme la qualité du programme et les attentes par rapport au développement dans le monde du travail. On parle ici de représentations réelles, car dans certaines situations, on trouve des représentants d'institutions qui prennent la voix des étudiants (des professeurs, des cadres directifs universitaires, des représentants d'étudiants dans des instances universitaires, pour ne citer que certains cas) pour parler de ce que les étudiants pensent, mais à partir de leur propre interprétation, ce qui va produire sans doute des décalages et des problématiques de divers types.

Ces faits problématiques peuvent avoir comme cause principale le fait que l'on n'ait jamais développé une étude, basée sur l'analyse du discours, qui ait comme source d'information principale les étudiants de ce programme. Autrement dit, on a réalisé un grand nombre d'études sur les étudiants et sur leurs représentations sans jamais avoir tenu compte de ce qu'ils ont à dire dans une étude systématique et analytique.

L'objectif principal de ce travail est donc d'identifier par une étude systématique et analytique les représentations sociales que les étudiants du programme de Licence en Langues modernes de l'Université Pontificale Javeriana ont créées et qui ont des conséquences sur les processus de formations de ces futurs enseignants de français langue étrangère. Certains résultats de cette recherche peuvent être appliqués à d'autres programmes dans d'autres universités, mais cela fera partie d'une recherche postérieure.

On propose de faire une analyse de textes, compris comme la réalisation spécifique du discours. Ce discours fait partie donc d'un événement social qui devient un outil qui contribue à maintenir, définir et transformer les structures et les pratiques sociales qui l'entourent.

2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel et théorique de ce travail de recherche est divisé en deux parties. Dans la première partie, on présente les théories qui permettent de définir et d'identifier les représentations sociales. Dans la deuxième partie, on présente les principes et les concepts qui nous ont permis de faire une analyse du discours pour l'identification de ces représentations sociales. On peut voir ici qu'on part d'un principe méthodologique simple, mais assez important pour la compréhension des résultats de ce travail : les représentations sociales se produisent, se développent et se transforment à travers le discours et ce discours se manifeste par des stratégies lexicales, sémantiques et syntaxiques.

Les représentations sociales comportent des éléments idéologiques, cognitifs, évaluatifs et affectifs qui déterminent la formation d'attitudes, de stéréotypes et d'autres processus

des individus face à un phénomène social. On considère important de tenir compte des définitions de Vasilachis (1997) et de Moscovici (2001) : la première souligne le rôle des aspects discursifs dans la formation des représentations sociales et la deuxième montre les aspects cognitifs qui se déploient lors de la génération ou transformation des représentations.

Vasilachis (1997) comprend les représentations sociales comme des structures qui servent à encadrer les différentes formes dont les sujets délimitent discursivement la réalité. Cette représentation discursive se manifeste par des stratégies lexicales, sémantiques et syntaxiques et peut varier d'un individu à un autre selon ses expériences.

Moscovici (2001) définit les représentations sociales comme un corpus organisé de connaissances et c'est l'une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes peuvent comprendre la réalité physique et sociale, ils peuvent aussi s'intégrer à un groupe ou faire partie d'une situation quotidienne de communication.

Ces deux définitions complémentaires nous permettent d'identifier la nature multidimensionnelle des représentations sociales, avec des axes cognitifs, discursifs et idéologiques. Ainsi, Van Dijk (2001 : 20) remarque que les représentations sociales ont lieu à partir des relations et des structures sociales et elles se constituent, se transmettent, se transforment et se légitiment « dans et par le texte et la parole ». Ces représentations se basent également sur un fondement idéologique, et par conséquent, elles gardent une relation étroite avec les systèmes de cognitions, de croyances et en général avec la cosmovision que les différents groupes sociaux ont construite pour comprendre le monde.

Il est temps de présenter la deuxième partie de ce cadre théorique : l'analyse du discours. Le langage est défini comme l'ensemble de spécificités qui permettent à l'être humain d'utiliser, avec un but communicatif, des objets spécifiques du langage qui sont les langues naturelles. Cette définition est importante pour ce travail, car elle délimite ainsi l'objet d'étude de la linguistique : les langues et l'ensemble des problématiques qui y sont liées, par exemple, la relation entre sujets et langage ainsi que la relation entre langage et société.

C'est justement sur ce dernier point, la relation entre langage et société, que l'on peut placer ce travail. Pour Fairclough (2003), le langage est compris comme une production sémiotique, comme un système de communication employé par un sujet dans une relation sémiotique. On parle ici de processus de sémosis dans lequel participent le langage, les discours et les textes.

Le discours semble devenir un concept polysémique dans le domaine de la linguistique. On trouve des définitions distantes et ses délimitations sémantiques n'ont pas encore été clairement établies. Cependant, dans cette diversité de définitions, un point commun ressort : il s'agit d'une réalisation orale ou écrite, produite par un sujet, dans un contexte de communication spécifique et qui comporte des traits idéologiques qui reflètent la façon de comprendre et de structurer le monde.

Le texte pour sa part est défini comme la réalisation la plus spécifique et concrète du langage qui comprend des gestes, des images et des éléments extralinguistiques. Ce texte devient l'objet d'analyse dans les études de l'analyse du discours et le chercheur doit tenir compte des aspects sociaux qui l'entourent.

En résumé, on peut dire que pour ce type d'analyse, il est important d'identifier les éléments qui participent dans la création de signification non seulement au niveau explicite du texte, mais aussi, et surtout, au niveau implicite. On analyse donc des textes et ses relations sociales, des textes et les processus sociaux de création de signification.

3. Méthodologie

Dans ce type de recherche, on peut commencer par l'identification de la population qui servira de source d'information des textes à analyser : un groupe d'étudiants qui vient juste de commencer sa formation dans le programme de licence en langues modernes, un groupe d'étudiants qui termine leur programme et un groupe d'étudiants qui a fini sa formation et qui travaille actuellement dans différents contextes éducatifs. Cette pluralité de la population nous a permis d'avoir une vision panoramique des représentations des étudiants et surtout de leur évolution tout au long de leur formation.

Les manifestations discursives avaient toujours une relation directe avec les représentations sur leur programme de formation au sein de la Licence en Langues, d'où le besoin de systématisation à partir des outils méthodologiques et théoriques fournis par l'analyse du discours.

Un protocole d'entretien a alors été dessiné afin de réaliser des dialogues avec les étudiants sous la forme d'entretiens semi-structurés. Ce type d'entretien vise à produire un échange communicatif à partir d'une série de questions préétablies qui peuvent guider le chercheur, mais qui ne constituent pas nécessairement une obligation pendant la réalisation de l'entretien. Bien au contraire, le chercheur peut introduire de nouvelles questions, des commentaires, demander une explication dans l'information à partir de la dynamique produite au moment de l'entretien.

Il s'agit alors d'un type d'échantillon dirigé et non probabiliste ; les analyses réalisées sont approfondies et ce qui nous intéresse n'est pas la quantité, mais la qualité de ces échantillons, en particulier parce que ce travail n'a pas de prétentions de généralisation, bien que certains résultats puissent être appliqués à d'autres contextes.

Plus de 60 entretiens ont été réalisés entre 2014 et 2015 et les données nous ont permis d'identifier des catégories thématiques communes dans les entretiens. Ces catégories sont à la base de l'hypothèse de travail que l'on exposera dans le prochain chapitre intitulé « Résultats ». Ainsi la démarche méthodologique de ce travail peut se résumer par la création du protocole d'entretien, la réalisation des entretiens, l'analyse du discours pour identifier des catégories d'analyse et d'identification des représentations sociales, le processus d'identification de ces représentations sociales et l'identification des stratégies discursives et linguistiques qui produisent et transforment ces représentations.

4. Résultats

Les représentations présentées dans ce chapitre se caractérisent par le fait qu'elles proviennent de l'analyse des entretiens et surtout qu'elles sont présentes et partagées par la plupart des sujets qui ont participé à cette recherche. Ce principe nous permet d'affirmer qu'il s'agit en effet de représentations partagées socialement et non pas d'affirmations individuelles ou de perceptions d'un petit groupe d'individus. Bien

évidemment afin d'argumenter nos hypothèses, on présentera des citations tirées des entretiens à manière d'exemple.

Les résultats de cette recherche peuvent s'organiser en deux parties. Dans la première, on présentera des représentations sociales qui ont une relation directe avec la formation et avec l'organisation du programme de licence pour les futurs enseignants de langues étrangères au sein de l'Université Pontificale Javeriana. Dans la deuxième partie, on présentera des résultats qui ont une relation avec les représentations sociales sur la langue française et sur l'enseignement du français dans le contexte colombien.

Nous présenterons ainsi deux hypothèses de travail. Dans la première, on affirme que les représentations sociales des étudiants de la licence en langues sur leur formation et sur le programme évoluent et elles se déplacent dans un continuum qui commence par des représentations négatives ou très négatives sur le programme et qui évoluent positivement tout au long de leur parcours au sein de leur formation universitaire.

La catégorie du protocole d'entretien « identifier les attentes des étudiants avant de commencer leur formation de licence en langues » nous a permis de découvrir le degré de connaissances que les étudiants ont sur les implications d'entrer dans un programme qui a comme objectif la formation de futurs enseignants en langues. Souvent ces futurs étudiants aimeraient beaucoup apprendre plusieurs langues, ils trouvent que c'est un atout dans le monde professionnel, mais ils s'imaginent difficilement travailler dans le monde de l'enseignement, car pour certains le fait de devenir professeur est mal perçu dans la société, ils préféreraient alors devenir des traducteurs ou travailler dans des entreprises. Cependant la formation que propose l'Université Javeriana a un grand pourcentage de formation en pédagogie et en didactique des langues et c'est justement sur ce point que des représentations négatives sur le programme commencent à se créer. Voyons des citations qui nous permettent d'illustrer ces affirmations¹ :

Intervieweur : – Lorsque tu as commencé ta formation, tu savais que tu allais devenir professeur ?

Interviewée 1 : – Non, non, je n'étais pas vraiment très consciente que c'était une formation pour devenir professeur.

Interviewée 2 : – Chez moi, on m'a dit : professeur ? non... tu pourrais devenir autre chose, quelque chose qui rapporte un peu d'argent, quelque chose qui permettrait de justifier l'investissement que mes parents font...

Cependant, lorsque les étudiants avancent dans leur formation et plus particulièrement lorsqu'ils commencent à avoir un contact avec le monde professionnel ces représentations commencent à changer. On peut trouver ce type d'affirmations dans la catégorie d'analyse « Identifier les sections de formation qui ont été importantes pour le développement professionnel des étudiants de la licence ». Il faut parler en particulier d'un stage que les étudiants doivent faire à la fin de leur formation et qui leur permet d'entrer en contact avec le monde professionnel, avec la réalité où ils vont déployer leurs connaissances. Dans ce stage, ils trouvent que leur formation est plutôt positive et que les outils, les connaissances et les compétences qu'ils ont acquis tout au long de leur formation sont assez forts pour pouvoir faire face aux exigences du monde professionnel actuel. Les points forts qu'ils soulignent sont les compétences communicatives en langues – anglais et français – ; les connaissances sur des aspects

1 Les citations sont des traductions faites par les auteurs. La langue d'origine est l'espagnol.

métalinguistiques et les capacités pédagogiques pour l'enseignement des langues dans différents types de contextes et avec diverses populations.

Intervieweur : — Et comment s'est déroulé ton stage ?

Interviewée 3 : — Au début j'avais peur de faire des cours, de me placer face aux élèves, mais petit à petit, je me suis rendu compte que c'était facile, que mes cours étaient intéressants pour les élèves, et puis les professeurs m'ont félicité...

Finalement, les étudiants trouvent que leur formation est assez positive lorsqu'ils participent dans des programmes de mobilité ou dans le monde professionnel et qu'ils peuvent ainsi comparer leur formation avec celle d'autres programmes au niveau national ou international. Ils reconnaissent alors les faiblesses, mais surtout les qualités de leur formation et ils deviennent plus conscients des points qu'ils doivent améliorer pour devenir des professionnels compétents dans le contexte éducatif colombien. Dans la catégorie « Identifier le niveau de satisfaction des étudiants par rapport à leur formation au sein de l'*Université Javeriana* », les étudiants affirment qu'une fois dans le monde du travail, ils peuvent voir qu'ils ont une formation solide, que l'enseignement des langues est un métier important dans le contexte actuel et que le statut du professeur dans la société doit changer.

Par rapport à la langue française, les étudiants ont des représentations très positives, mais fausses parfois, sur la langue avant de commencer leur formation, ce qui a souvent des conséquences négatives à long terme en particulier lorsque les étudiants trouvent plus difficile que ce qu'ils pensaient le processus d'apprentissage du français. Avant de commencer leur processus d'apprentissage du français, les étudiants pensent que c'est une langue facile à apprendre par sa similarité avec l'espagnol, langue maternelle de ce groupe d'étudiants, par les représentations typiques sur la langue française – langue de l'amour, langue poétique, langue littéraire – et finalement par la croyance que l'apprentissage du français est facile et que cela peut se faire en peu de temps.

Souvent lorsque les étudiants commencent leur processus d'apprentissage du français, on trouve des sentiments de frustration ou de déception chez les étudiants lorsqu'ils voient qu'ils n'avancent pas aussi vite qu'ils le pensaient dans l'apprentissage de la langue. Alors, à quoi bon faire autant d'efforts si finalement il s'agit d'une langue peu utile dans le monde actuel ? Si l'anglais est la langue de la communication globale et le français est plutôt une langue romantique ou littéraire ? S'ils n'ont pas l'intention de devenir des professeurs de langue et surtout pas des professeurs de français ?

Dans cette deuxième partie de présentation des résultats on assiste à un phénomène qui fonctionne à l'inverse de ce que l'on vient de présenter dans la première hypothèse, c'est-à-dire, les représentations sociales créées sur la langue française se déplacent dans un continuum qui commence dans un point positif et qui évoluent négativement. Peut-être, cette évolution a lieu par des représentations stéréotypées typiques, mais fausses sur la langue française et sur son rôle dans le monde moderne.

Dans les citations qui se présentent ci-dessous, on peut voir cette transformation. La première correspond à un étudiant de premier semestre des cours de français, la deuxième à un étudiant de troisième semestre et la dernière à un étudiant de sixième semestre ; rappelons que la formation en français est composée de six semestres en tout :

Interviewé 4 : — J'aime beaucoup le français et je pense que c'est une belle langue, je voudrais bien l'apprendre...

Interviewé 5 : — Ce qui est compliqué pour moi, c'est la grammaire et la prononciation, je voudrais bien apprendre plus sur la culture et sur la vie en France, mais je vois que les cours de la Licence ne sont pas comme ça.

Interviewé 6 : — J'ai été déçue par le fait que je ne comprenais pas le texte, je connaissais pas le vocabulaire dont j'avais besoin et je sentais alors que je ne savais rien.

5. Conclusions : implications dans les pratiques d'enseignement

Les implications dans les pratiques d'enseignement sont assez vastes et elles peuvent se résumer ainsi : il est nécessaire de travailler sur l'identification des représentations négatives et plus particulièrement sur leurs causes et leurs conséquences pour promouvoir des processus d'enseignement-apprentissage des langues plus efficaces et avec des résultats plus positifs.

En effet, il devient important de travailler avec les candidats à devenir futurs enseignants en langues lors des entretiens de sélection pour qu'ils connaissent les implications de faire des études au sein d'une licence en langues modernes, pour mieux connaître les débouchés professionnels et pour comprendre les difficultés qui se présentent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment du français. Cette citation peut très bien résumer cette problématique et elle fera l'objet d'analyse des stratégies linguistiques et discursives dans un futur travail :

Intervieweur : — Et qu'est-ce que tu voudrais faire, quand tu auras fini ta formation ?

Interviewé 7 : — Bon, j'aimerais bien, et je l'ai dit le jour où j'ai présenté ma candidature, c'est-à-dire, je pense que devenir professeur n'est pas mauvais et je voudrais bien essayer cette profession, pratiquer cette profession... mais je voudrais aussi focaliser mes efforts sur d'autres métiers parce que je ne voudrais pas devenir tout simplement un professeur.

On voit par exemple dans ce cas que la profession de professeur n'a pas un statut positif, que l'objectif de cette étudiante n'est pas l'enseignement des langues, mais l'apprentissage des langues pour ensuite faire des études dans un autre domaine et que les verbes « essayer » et « pratiquer » ne sont pas des verbes pertinents pour se référer à une profession comme l'enseignement des langues.

Aussi, pour les étudiants qui se trouvent actuellement dans la réalisation de leurs études, il est impératif de leur montrer les atouts et les points forts de leur formation tout au long du programme afin d'éviter la génération de représentations sociales fausses avant le contact avec le monde professionnel. C'est ainsi que les étudiants seront plus conscients de leurs qualités et de leurs faiblesses, ce qui est très important pour leur développement professionnel et pourquoi pas personnel.

Pour ce qui est de la langue française, il est temps de changer certaines représentations typiques qui loin de faciliter l'apprentissage de la langue, la rendent plus difficile à long terme. Les étudiants doivent changer leurs représentations de la langue française comme une langue romantique et littéraire par des représentations plus modernes qui aient une relation avec des avantages technologiques, économiques et sociaux.

Il faut également que les étudiantes prennent conscience de ce que représente en temps et en efforts l'apprentissage d'une nouvelle langue. Pour certains, il est facile d'apprendre le français et pour d'autres il est facile de l'apprendre mal. Cependant, dans le contexte de la formation de futurs enseignants en langues, on ne peut pas

mal apprendre la langue que l'on va enseigner. Celle-ci doit impliquer un certain investissement en temps et un investissement personnel.

Finalement, on peut dire que les données analysées ne sont pas suffisantes pour pouvoir présenter des résultats irréfutables, mais cette recherche peut donner suite à d'autres études pour identifier des représentations sur le français et sur l'enseignement des langues dans d'autres contextes et surtout afin de prendre des décisions informées pour améliorer les politiques linguistiques et éducatives au niveau universitaire.

Références bibliographiques

- Antaki C. *et coll.*, 2003, « El análisis del discurso implica analizar. », *Athenea digital*, pp. 14-35, en ligne : <http://antalya.uab.es/athenea/num3/antaki.pdf>, recuperado : 8 de mayo de 2008
- Arrivé M., F. Gadet & M. Galmiche, 1986, *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
- Carmona Morales, J. C., 2013, *Representaciones sociales sobre el Licenciado en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*, Bogotá, Colombia, Tesis de pregrado Licenciatura en Lenguas Modernas Pontificia Universidad Javeriana.
- Dumont J.-F., 2009, *Les émotions, vecteur de l'actualisation de l'implication et des représentations professionnelles*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse II.
- Fairclough, N., 2003a, *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*, London, Routledge.
- , 2003b, « El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales », *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa.
- Moscovici, S., 2001, *Social representations explorations in social psychology*, New York, New York University Press.
- Vasilachis I., 1997, *Discurso político y prensa escrita. La construcción de las representaciones sociales. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*, Barcelona, Gedisa.

Les « activités d'apprentissage » en classe de FLE

Argyro Proscolli
Grèce¹

1. Introduction

La thèse qui est à l'origine de ce travail consiste à établir le lien entre l'aspect épistémologique de la didactique des langues et l'aspect pratique de leur enseignement : le foisonnement dans la dénomination des concepts didactiques de base – souvent pour désigner le même paramètre de l'enseignement – et la diversité des différentes typologies afférentes seraient souvent à l'origine de confusions chez les enseignants, ce qui finit par rendre leur tâche encore plus complexe. Cet état des choses est certes dû en grande partie à l'évolution des conceptions concernant la langue et l'apprentissage (cf. théories linguistiques et théories d'apprentissage) qui ont sérieusement déterminé l'enseignement des langues depuis les approches méthodologiques jusqu'aux contenus didactiques. Dans le cadre de cette présentation, nous allons traiter de l'aspect pratique que ces derniers peuvent revêtir/prendre dans les manuels didactiques surtout pour ce qui est de l'aspect fonctionnel de l'application des nouvelles connaissances déclaratives à acquérir/apprendre dans le but de les convertir en connaissances procédurales et comportementales, indispensables dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues. Cette tâche a longuement été traitée dans la littérature en la matière sans toutefois arriver à un compromis sur le « jargon didactique » la concernant, si l'on juge par les manuels didactiques. Nous espérons alors contribuer à ce débat sur la problématique des ambiguïtés des notions didactiques – dans notre cas de l'« activité d'apprentissage » en tant que forme concrète des contenus d'enseignement – et apporter des clarifications indispensables au prélèvement des malentendus dans le but d'optimiser l'efficacité didactico-pédagogique des acteurs et de l'acte éducatif.

¹ Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.

2. De l'enseignement à l'apprentissage

L'aspect didactique qui nous a tous, didacticiens comme enseignants, préoccupés est celle de l'apprentissage d'une L2. Or qui parle d'apprentissage formel ne pourrait pas se passer de la notion d'enseignement. Si *enseigner* et *apprendre* ne sont pas considérés comme identiques/tautologiques, ils représentent deux activités souvent inséparables. On ne peut pas se prononcer sur des questions d'enseignement sans tenir compte des processus d'apprentissage. Qui plus est, l'enseignement est censé intervenir sur le processus d'apprentissage.

En tant qu'objet d'enseignement¹, la langue, compte tenu de sa nature, fait partie des matières pour lesquelles leur enseignement/apprentissage comporte un aspect de présentation et/ou de découverte² des (nouvelles) connaissances et un aspect d'entraînement à leur utilisation : les élèves sont censés appliquer ces connaissances afin d'arriver à leur mémorisation à long terme et au développement de compétences langagières. Dans les approches didactico-pédagogiques « traditionnelles » et conventionnelles, la tâche qui revient à l'enseignant pour présenter/faire découvrir à l'élève et appréhender les nouvelles connaissances est relativement importante du point de vue de la charge cognitive et exige souvent des initiatives personnelles (cf. méthodes, techniques et stratégies d'enseignement)³. Elle devient moins exigeante au moment de l'application de ces connaissances, car bon nombre d'activités d'apprentissage sont à sa disposition : elles proviennent du/des manuel(s) d'enseignement utilisé(s) ou bien des ouvrages spécifiques proposant des ressources didactiques ou, enfin, elles sont disponibles sur Internet. Pour optimiser les résultats d'apprentissage, l'enseignant doit toutefois être à même de repérer les activités pertinentes pour l'acquisition/apprentissage des nouveaux savoirs surtout linguistiques. Par ailleurs, l'enseignant de langue est actuellement censé personnaliser son enseignement en fonction des caractéristiques de ses apprenants (profils cognitifs, styles et stratégies d'apprentissage...), mais aussi des langues déjà acquises (L1 et L2) et de la nouvelle langue enseignée (L2 ou L3...). Il doit, entre autres, être à même de concevoir et de créer des *activités d'apprentissage*. Bref, indépendamment de la voie suivie pour intégrer des activités d'apprentissage dans ses contenus d'enseignement, l'enseignant doit connaître leurs caractéristiques et les principes de leur planification.

3. L'« activité d'apprentissage » en tant que matériel didactique

Termes polysémiques, l'« activité » et la « tâche » se prêtent souvent à confusion. Considérés dans leur premier sens (ensemble des actes coordonnés et des travaux ; travail déterminé qu'on doit exécuter), ils constituent des termes génériques : ils font partie du langage quotidien – étant donné qu'ils correspondent à la vie réelle

1 Voir l'article « Une discipline à part » (1990) de Louise Dabène selon laquelle la langue étrangère est un objet naturel préexistant à son apprentissage et à sa description, un objet social, un objet (contenu à enseigner) et outil (moyen d'enseigner ce contenu) d'enseignement à la fois et constitue à la fois une série de savoirs, de savoir-faire pouvant affiner des savoir-faire et des savoir-apprendre.

2 Cf. méthodes déductive/inductive, exercices de conceptualisation...

3 La gestion est plus complexe et les situations didactiques encore plus exigeantes avec les méthodes non conventionnelles et la pédagogie inversée/renversée.

–, c’est pourquoi ils sont très fréquemment évoqués pour désigner les manières d’agir, tout acte entrepris par l’enseignant et/ou l’apprenant/élève en classe de langue. En matière d’enseignement/apprentissage des langues, l’utilisation du terme « activité » apparaît encore plus évidente et justifiée par le fait que les différentes neurosciences l’ont utilisé pour décrire des opérations cognitives dans l’acquisition du langage et l’apprentissage des L2, mais aussi pour expliquer les processus mentaux élaborés/entrepris par l’apprenant dans son effort d’apprendre (cf. *activité cognitive* ou *mentale*). Dans la première acception du terme, une activité d’apprentissage renvoie à des situations didactiques dans lesquelles l’apprenant est appelé à acquérir des savoirs censés contribuer au développement de compétences. Il est par la suite devenu une notion didactique amplement utilisée, néanmoins, pas toujours de manière systématique¹ (cf. *activités de classe*, divers types d’activités : *créatives, ludiques...*)

Les *activités d’apprentissage* auraient, selon nous, pour objectif de systématiser et de contextualiser les connaissances dans le but de mieux préparer les apprenants à les réutiliser le cas échéant. Ce terme est souvent utilisé pour désigner le type et la forme d’une pratique d’enseignement qui sert à entraîner les élèves à l’acquisition de nouvelles connaissances sur la langue/culture étudiée de manière à les convertir en compétences langagières, mais aussi à évaluer leurs performances dans l’utilisation de la langue².

Cette notion, quoique courante, fait partie des termes ambigus des sciences humaines et de la didactique surtout quand il s’agit de désigner une typologie d’activités d’apprentissage.

4. Pour une catégorisation globale des « activités d’apprentissage »

Lors de l’étude de cette notion didactique (Proscolli, 2006 ; Proscolli & Markantonakis, 2009-10), nous avons signalé la confusion concernant les types d’activités d’apprentissage et leurs caractéristiques : elle est souvent signalée par les didacticiens, facilement repérée à travers les diverses typologies proposées par les ouvrages de didactique, évidente dans les manuels didactiques qui utilisent alternativement les différentes dénominations pour désigner les mêmes activités langagières réalisées par recours aux mêmes activités mentales. Le foisonnement d’appellations pour catégoriser les différentes activités d’apprentissage n’arrive toutefois pas à respecter une étanchéité entre les divers types proposés. La catégorisation bipartite en *activités de compréhension* et *activités d’expression*, la plus courante et la plus diffusée, s’appuie sur deux types d’activités de communication langagière (autrefois désignées comme habiletés ou compétences), la réception (souvent sous le nom de compréhension orale et écrite, *alias* écouter et lire) et la production langagière (désignée aussi comme expression orale et écrite, ou parler et écrire) comme si elles étaient indépendantes et qu’elles fonctionnaient de manière distincte et fragmentaire. Or les activités cognitives auxquelles on fait appel lors de la

1 Le mot fait actuellement partie de l’expression « activités de communication langagière » et a pratiquement substitué celui d’*habileté* ou de *compétence* utilisés systématiquement jusqu’à la fin du 20^e s.

2 Les activités d’apprentissage remplissent, selon Porquier (cité par Pendanx, 1998 : 69), quatre fonctions principales : de découverte-exploration ; de structuration ; d’entraînement ; d’évaluation.

communication langagière exigent que ces activités de communication langagière se recoupent : on ne peut pas produire du langage sans avoir perçu, saisi ce qui nous est demandé oralement et/ou par écrit. Du coup, de nouvelles appellations ont suivi qui ne se limitaient pas à la seule réception ou production (activités créatives, de créativité théâtrale, activités/jeux ludiques, jeux de rôle, simulations...) pour désigner des types qui ne pouvaient pas rentrer dans ces catégories générales.

Pour faire en sorte d'enlever cette ambiguïté auprès des enseignants en formation continue et surtout de nos étudiants-futurs enseignants en formation initiale, nous avons essayé de proposer une catégorisation générale des activités d'apprentissage, relativement simple/minimaliste, efficace et fonctionnelle ce qui permettrait leur gestion, voire leur conception/création. Nous avons ainsi opté pour trois grandes catégories : les *exercices*, les *activités de classe* et les *tâches*¹. Dans le but de fournir des indices/critères de pertinence a) dans le choix des activités d'apprentissage appropriées à l'objet d'enseignement, mais aussi b) en vue de leur conception/création, nous allons essayer ici d'esquisser les grandes lignes de ces notions didactiques à travers leur évolution au fil du temps et sous l'impact des différentes approches méthodologiques d'enseignement de langues.

4.1. L'exercice

Le terme le plus tôt, le plus longtemps et le plus couramment utilisé dans l'enseignement est l'« exercice ». Le mot tire son origine du latin et est issu de *exercere* (« exercer, pratiquer »), *exercitium* « exercice, pratique » (Dictionnaire Gaffiot cité par Robert, 2008), et de ce fait il correspond parfaitement à cet aspect d'entraînement à l'utilisation des nouvelles connaissances. L'exercice est selon Vigner (1984 : 13) étroitement associé à l'apprentissage formel. Dans leur *Dictionnaire de Didactique des langues*, Galisson et Coste désignent l'exercice comme

toute activité qui présente des caractères répondant à des principes méthodologiques et entrant dans le cadre d'une typologie, et qui a pour but l'assimilation et la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués.

(1983 : 202-203)

La définition la plus complète de cette notion nous semble venir de J. P. Robert, selon qui l'exercice est :

un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif.

(2008 : 86)

Puren, Bertocchini et Costanzo utilisent ce terme pour désigner des matériels didactiques destinés à l'enseignement/apprentissage de la grammaire surtout² (1998 : 140-141) et établissent deux grandes catégories : des *exercices de conceptualisation* (de réflexion) et des *exercices d'application* ou *d'entraînement grammatical* qu'ils distinguent en exercices de répétition, de substitution, de transformation, d'expansion, de commentaire guidé de document et de productions personnelles guidées.

1 À signaler ici que notre problématique concerne les activités d'apprentissage simples et non complexes (comme c'est le cas des scénarios pédagogiques et des projets).

2 Une seule référence explicite est faite à l'apprentissage du lexique : « l'exercice à trous » (1998 : 157).

De son côté, Cuq signale que l'exercice « est souvent employé au même sens qu'activité d'apprentissage » et qu'il « renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique ». Il préfère toutefois ce terme pour établir sa typologie d'activités d'apprentissage qui s'appuie sur leur nature et leurs objectifs¹ : elle comporte quatre catégories d'exercices dédiés à l'entraînement en compréhension orale ou écrite, à l'entraînement en expression orale, à l'entraînement en expression écrite, à visée métalinguistique (2003 : 94-95).

En dehors des énoncés où le mot est utilisé dans son acception générale², les références à l'exercice ne sont ni fréquentes ni systématiques dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR). Elles concernent surtout la grammaire et la phonétique (celle-ci de manière explicite), et les qualifications utilisées pour les préciser ont à faire aux procédés de réalisation : « mécaniques », « écrits », « à deux ou en groupe » et surtout « formels ou hors contexte » pour lesquels une typologie est indiquée (CECR, 2001 : 116) :

- textes lacunaires (ailleurs désignés comme exercices à trous) ;
- construction de phrases sur un modèle donné ;
- choix multiples ;
- exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.) ;
- combinaison de phrases (p. ex., relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.) ;
- traduction de phrases de la L1 vers la L2 (alias exercices de traduction interlinguale) ;
- questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures ;
- exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc..

Loin de signaler l'ambiguïté de certaines appellations (combinaison de phrases ? exercices de développement de l'aisance langagière ?), cette typologie s'appuie tantôt sur la forme³ (choix multiples, éventuellement textes lacunaires.), tantôt sur la nature des activités cognitives requises pour leur réalisation faisant appel surtout à la dimension sémantique du langage. À noter aussi que d'autres types d'exercices (de réemploi ou en situation ; de recomposition ; de reformulation/de traduction intralinguale) sont passés sous silence. Qui plus est, parfois, le type d'exercice mentionné ne représente qu'une sous-catégorie (cf. exercices de substitution en tant qu'exercice structural).

Bref, les indices de reconnaissance d'un exercice seraient les suivants :

- 1 Cuq (2003) signale toutefois la complexité « des paramètres qui interviennent dans l'élaboration d'un exercice, ce qui rend toute typologie discutable ».
- 2 « Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement » (CECR, 2001 : 15)
- 3 Catégorisation dualiste en *items ouverts* et *fermés*. À noter toutefois le nombre de références limité des types mentionnés, compte tenu de la gamme existante (d'appariement/association, vrai/faux, de classements..., de structuration...)

- il renvoie à un *travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique* (Cuq, 2003 : 94) ;
- il remplit une fonction *linguistique* et surtout *métalinguistique* (travail sur la langue pour la langue) ;
- il est souvent relié au *travail grammatical, lexical, phonétique, discursif* ;
- il a un *aspect contraignant* et répétitif qui vise souvent au développement d'*automatismes*.

4.2. L'activité de classe

En tant que notion didactique, le terme « activité » apparaît pratiquement avec l'approche communicative sous l'appellation *activité de classe* pour désigner toute invitation à l'apprenant à prendre la parole (production/expression orale ou écrite). Il existe toutefois des combinaisons différentes de ce terme pour désigner le même type d'activité d'apprentissage : *activité pédagogique* ou *activité didactique* et surtout *activité communicative*, étant donné que sa caractéristique principale est la « communication » (elles remplissent une fonction communicative) :

Les activités de classe, qu'elles se veulent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques », sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. (CECR, 2001 : 122)

Depuis, on assiste à l'apparition d'un bon nombre d'appellations pour désigner divers types d'activités (il ne s'agit plus d'exercice, vu leur caractère non contraignant/dirigé) qui, tout en remplissant une fonction communicative, et une fonction éducative, elles tiennent à s'affirmer par la nature des contenus et la dimension sociopsychocognitive : *activités créatives, théâtrales, ludiques, cognitives, réflexives, interactives...* Comme nous venons de le signaler, le point commun de ces activités consiste au fait qu'elles visent l'accomplissement de tâches de traitement langagier sur la base d'un matériau linguistique authentique et qu'elles intègrent dans leur consigne une situation de communication dont les diverses composantes ne sont pas nécessairement évoquées pour accorder une place à l'improvisation (cf. les jeux de rôle), pour susciter l'imagination, la créativité des apprenants. Même si le terme « activité de classe » figure toujours dans le Cadre, il n'est pratiquement pas mentionné dans les manuels didactiques depuis au moins une dizaine d'années.

Parmi les indices qui caractérisent une activité de classe/communicative, indépendamment du type spécifique, nous avons retenu les suivants :

- elle remplit une *fonction de communication* : réalisée en classe, elle vise l'efficacité communicative simulée et pour ce faire elle est centrée sur/construite autour d'une *situation de communication* (même si toutes les composantes ne sont pas toujours évidentes ni explicitement évoquées comme c'est le cas des « jeux de rôle ») ;
- elle sollicite une production langagière *non strictement contraignante/dirigée* : elle comporte souvent une part d'improvisation et de création qui peut se réaliser par la prise de parole dans un discours personnalisé pour lequel plusieurs alternatives existent en fonction du locuteur, du contexte, des conditions de la situation de communication ;

- loin de s'appuyer sur des automatismes, sa réalisation exige des *activités cognitives* (perception, attention, mémoire...)
- elle peut aboutir à des savoir-faire opératoires (association du dire et du faire).

4.3. La tâche

L'avènement de l'approche actionnelle – *alias* approche fondée sur les tâches –, en parallèle avec la pédagogie du projet, introduit un nouveau type d'activité d'apprentissage, la *tâche*. Le terme est issu du latin *taxare* « évaluer, estimer », or, en tant que notion didactique, il tire ses origines des préoccupations didactiques anglo-saxonnes (cf. *Task-based language teaching*). Selon le Cadre « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (CECR, 2001 : 16). Les tâches « ont un sens (pour l'apprenant) » et « (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle » avec « un résultat identifiable ». Leur exécution « suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (CECR, 2001 : 121) et exige souvent plus d'une *activité de communication langagière* qui, avec l'approche actionnelle, se voient multipliées : à la *réception* (orale, écrite et audiovisuelle) et à la *production* (orale et écrite) s'ajoutent l'*interaction* et la *médiation*. Or la tâche met l'accent sur l'interaction, ce qui nous amène à dire qu'il s'agit d'une activité d'apprentissage qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée¹ dans la communauté où elle se déroule. Selon Mangenot (2003), « la tâche ou le scénario, incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatiotemporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique ».

La plupart des études sur la tâche (cf. Nunan, 1989 ; Bouchard, 1989 ; Ellis, 2003 ; Mangenot, 2003 ; Conejo, 2007) la reconnaissent en tant qu'activité d'apprentissage à part et lui accordent les traits distinctifs suivants :

- elle considère l'apprenant comme *acteur social* qui se voit engagé dans la *pratique sociale* ;
- elle focalise sur le *sens* (et non pas sur la forme) : la langue représente un outil pour atteindre un objectif non scolaire, ce qui amène les élèves à envisager l'apprentissage comme une activité sociale, à préparer à la vie réelle, à dépasser le caractère scolaire et solitaire de l'enseignement/apprentissage, à changer la relation enseignant/apprenant (Springer, 2009) ;
- elle implique le recours
 - à n'importe quelle compétence linguistique et/ou générale ou plutôt à plusieurs à la fois

¹ À noter qu'avec l'avènement de l'approche actionnelle on assiste au déplacement de la priorité de la *communication* à celle de l'*interaction*.

- à plus d'une activité de communication langagière, ce qui lui accorde une *dimension réelle, pragmatique* : aussi est-elle *vraisemblable* et *correspond à la réalité*¹ ; bref elle met en place des processus réels d'utilisation de la langue ;
- elle exige la *contextualisation des productions langagières* ;
- elle requiert des *processus cognitifs* (analyse, comparaison) : les apprenants sont invités à prendre des initiatives pour résoudre un « problème » et/ou à prendre une décision ;
- elle aboutit essentiellement à un *produit final*, à des *résultats* pragmatiquement efficaces et souvent concrets ;
- elle se réalise souvent *en interaction/collaboration/coopération*.

Il semble que la nouvelle notion de « tâche » en milieu didactique du FLE a fait tapage auprès de certains didacticiens et auteurs de manuels au point de limiter leur typologie à ce terme. Parmi les premiers, on peut citer Rosen, Robert et Reinhardt (2009 et 2011) qui font de la tâche le fil conducteur de leurs études sur les activités d'apprentissage et la notion de base de leur catégorisation qui comprend :

- des « tâches de précommunication pédagogique » : lors de sa première présentation, Rosen se réfère explicitement à des « exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes » (2009 : 7) ; deux ans plus tard, elle n'utilise que le terme « tâche » pour les désigner et les caractérise comme « simples, partielles, contextualisées ou non » et « [permettant] à l'apprenant d'acquérir plus de connaissances que de savoir-faire et d'améliorer sa compétence » ; elle leur accorde enfin quatre activités : lexicale, grammaticale, phonologique et orthographique (2011 : 138) ;
- des « tâches pédagogiques communicatives » qui correspondent pratiquement aux activités de classe : on demande aux apprenants de « faire-semblant », de jouer volontairement le jeu de l'utilisation de la langue cible (cf. jeux de rôle et simulations) (2009 : 7), ce qui leur permet « d'acquérir plus de savoir-faire que de connaissances » (2011 : 147) et de se préparer ainsi à mener à bien les tâches propres de l'approche actionnelle de la troisième catégorie,
- « des tâches “proches de la vie réelle” choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (par exemple lire un mode d'emploi ou prendre des notes pendant un cours magistral) » (2009 : 7) et qui « [mettent] les apprenants en situation authentique de communication » (2011 : 156)

¹ Contrairement à une activité de classe qui peut se limiter à une communication non vraisemblable, imaginaire, et parfois surréaliste (cf. les activités de créativité théâtrale ou les jeux de rôle).

5. Les activités d'apprentissage dans les manuels didactiques de FLE

5.1. Les types

Nous tenterons, dans cette partie, de signaler les principales tendances dans la conception et la dénomination des activités d'apprentissage qui témoignent de la manière souvent aléatoire de conception et de création et surtout de désignation des activités d'apprentissage.

La première chose à signaler a affaire à leur évolution : même si la notion de « tâche » en tant qu'activité d'apprentissage apparaît de manière explicite et accentuée en 1996 avec la première édition du CECR, ce n'est qu'une décennie environ plus tard qu'on peut la repérer dans les manuels didactiques qui raisonnent encore en termes d'*activité* et d'*exercice*. Or, leur utilisation témoigne souvent des difficultés de discrimination de ces deux notions et les contenus didactiques prêtent à confusion. L'exemple du manuel *Campus* (2004) illustre cette perplexité : les références à ces deux notions laissent comprendre qu'elles seraient interchangeable et leur distinction suit la catégorisation courante en fonction des activités de communication langagière de réception et de production :

Activités	Exercices
Activités de compréhension orale Activités d'écoute	Exercices d'écoute
Activités de production Activités d'expression orale ou écrite	Exercices oraux Exercices d'expression écrite
	Exercices de prononciation Exercices de prononciation et mécanismes
Activités autour des domaines suivants : gram- maire, vocabulaire, phonétique, civilisation	Exercices de vocabulaire Exercices d'enrichissement lexical Exercices de grammaire Exercices structuraux de grammaire
Activités dirigées	Exercices de systématisation oraux ou écrits
Activités d'exploitation de la vidéo	Exercices de répétition
	Exercices tests

Tableau 1

Expressions utilisées par le manuel *Campus* pour désigner les activités d'apprentissage proposées

Or les activités signalées comme exercices sont parfois des activités de classe/communicatives. Les exemples puisés dans le même manuel illustrent cette confusion :

Imaginez de courtes scènes à 3 personnages.

A propose,

B accepte,

C refuse et explique.

Variez les formes.

Ex.

A : Je connais un bon restaurant japonais. Est-ce qu'on va déjeuner dans ce restaurant ?

B : D'accord. J'adore...

C : C'est impossible...

(Campus, p. 41)

Imaginez de brèves histoires sur le modèle suivant :

Le passé		
Les habitudes	L'événement	Les changements
Pierre avait mauvais caractère. Il n'aimait rien...	Un jour il a rencontré Mireille...	Il a changé. Il ne se met plus en colère. Il est devenu...

a. Clara habitait Paris depuis un mois/Le week-end, elle s'ennuyait...

b. Patrick fumait beaucoup...

c. Paul ne faisait jamais de sport...

d. Lise était très timide...

(Campus, p. 112)

À noter enfin que pour tous les exercices de la partie « Exercez-vous » du manuel, le recours au métalangage est systématique dans les consignes¹ :

Mettez les verbes à la forme qui convient.

Complétez avec un article ou une préposition.

Le participe passé s'accorde avec le sujet.

Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé. Attention : « avoir » ou « être » + participe passé.

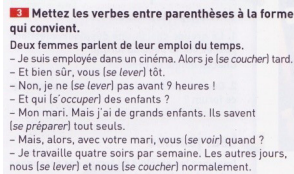
Comparez en utilisant les adjectifs entre parenthèses.

C'est pratiquement après 2005 que les manuels de FLE se mettent à s'aligner de manière évidente et explicite aux instructions du CECR. L'éventail des appellations utilisées pour désigner des activités d'apprentissage se voit restreindre, les références à la « tâche » se multiplient et on assiste même parfois à une sorte d'engouement de la part des auteurs pour ce type d'activité d'apprentissage. Ceci dit, la perplexité dans la gestion de cette nouvelle notion est souvent évidente. *Alter ego* (2006) annonce des « tâches communicatives » visant le « développement des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie », à « l'interaction et la médiation ».² Dans *Écho* (2008), on trouve des références explicites à la nouvelle nature des activités d'apprentissages : « [s'appuyer] le plus possible sur des activités naturelles plus proches de la conversation entre adultes que de l'exercice scolaire ». Dans le livre de l'élève, nous avons repéré les expressions « Activités d'écoute », « Activités de révision », « Exercices de prononciation » et « Exercices oraux d'automatisation

1 Cette tendance à utiliser du métalangage, beaucoup moins marquée quand on s'adresse à un public de jeunes adolescents, existe toujours dans les manuels actuels pour grands adolescents et adultes.

2 On continue toutefois à utiliser le terme « compétences » pour désigner des activités de communication langagière (« écouter, lire, parler, écrire »).

(conjugaison et structures grammaticales) ». La référence à la tâche existe dans le Guide du manuel, initialement dans son acception générique (« tâches de nature variée ») au point de la considérer comme équivalent d'« activité d'apprentissage » ; par la suite, les auteurs font état d'« apprentissage par les tâches » en citant des exemples de tâches quotidiennes, qui correspondent en effet à la vie réelle¹, et vont jusqu'à établir une typologie qui les distingue en *tâches naturelles*, *tâches simulées*, et *tâches techniques d'apprentissages*, ces dernières étant censées « [correspondre] à une évolution de l'exercice traditionnel »². Ceci dit, la référence explicite à l'« exercice » ne peut pas être évitée d'autant plus que le manuel contient bon nombre d'exercices classiques.



Images 1 et 2 : Exemples d'exercices du manuel Echo 1, p.64

Dans le manuel *Alter ego+* (2012), la variété des types de tâches est explicitement et souvent signalée (*Les tâches sont variées ; les tâches se veulent variées...*) sans toujours fournir des explications/définitions : « tâches d'évaluation », « tâches communicatives » (très probablement des activités communicatives ou de classe), « tâches pédagogiques » pour lesquelles on donne des exemples d'exercices à items fermés : « QCM, appariements, classements, repérages... », « tâches proches de celles de la vie », expression utilisée soit dans son acception générique, soit pour désigner

- des activités cognitives :
écoute, discrimination, conceptualisation, reproduction
(*Guide pédagogique* : 9)
- la nature/le caractère du travail exigé :
les tâches sont proches de la communication authentique ou ont une dimension imaginaire, ludique, créative.
(p. 10)
- des genres textuels :
les tâches se veulent variées et proches de l'authentique (rédiger une carte postale, une lettre, un mail, un petit article, une page de journal intime...).

(p. 10)

1 « Remplir une demande de visa, retrouver un objet perdu (en cherchant, en demandant, en téléphonant aux objets trouvés), dire quelques mots à la gardienne de son immeuble en la croisant dans l'escalier sont des tâches, car, pour l'étranger, elles posent des problèmes linguistiques et comportementaux qu'il peut se représenter clairement. »

2 Voir supra, la typologie de Rosen.

- des activités de communication langagière pour la réalisation de différentes fonctions

lire pour s'orienter, pour s'informer et discuter, pour repérer des indices et faire des déductions, écouter pour noter un message, compléter un document, répondre à des besoins concrets ou réagir
(p. 6)

dans ce cas, nous avons aussi les expressions « tâches de vérification de la compréhension » et « tâches d'expression » (p. 6).

Adomania (2016) utilise les trois termes, exercice, activité et tâche, pour désigner les activités d'apprentissage proposées aux apprenants. Les catégories sont ici plus systématiques quoique sur la base de critères différents pour chaque catégorie. Les noms des exercices mettent l'accent sur leur aspect classique, l'entraînement, et sont distingués en fonction du mode de travail de l'apprenant : individuel ou collectif (*Exercices d'entraînement collectif* et *d'entraînement individuel*). Les types des activités sont désignés de manière originale or aléatoire et le terme activité renvoie ici à sa conception générique : *Activités d'échauffement, de compréhension et d'échange oral, de découverte et d'échange, de réflexion interculturelle, de découverte de la langue*. La catégorisation des tâches en *microtâches* et *tâches finales* se fait en fonction de leur place dans la structure de chaque unité didactique (appelée étape) et du volume du travail requis pour leur réalisation et sont pratiquement toutes réalisées de manière collective (accent mis sur les notions d'« interaction » et de « coopération »).

6. Les consignes

La consigne d'une activité d'apprentissage constitue pratiquement le critère capital de sa faisabilité et de son efficacité : « rien n'est plus paralysant qu'une page blanche ou une trop grande liberté » (Cuq & Gruca, 2005 : 460). Or, bon nombre d'activités proposées par les manuels didactiques souffrent de pertinence à cause de la formulation maladroite, voire problématique, de leur consigne.¹ Celle-ci doit être claire, précise, concise et rigoureuse afin de guider l'activité langagière demandée, à partir d'un matériau, dans des conditions précisées par la procédure. Autrement dit, elle doit être opérationnelle et si possible intégrer des techniques de guidage censées rendre les activités des apprenants autonomes. Elle doit par ailleurs correspondre au type de l'activité d'apprentissage (voir supra leurs caractéristiques). Par exemple, une activité de classe doit s'appuyer sur une situation de communication. Le nombre de composantes pourra s'avérer déterminant quant à la pertinence de la production langagière attendue. Faute d'espace, nous allons essayer d'illustrer la problématique de la pertinence de la consigne à partir d'un exemple pris dans le manuel *On y va 3* (2005 : 11).

¹ Dans ce cas, l'enseignant se doit de fournir des instructions ou des explications supplémentaires et/ou à des reformulations de sa consigne qui pourraient aider les apprenants à réaliser l'activité. Bref, opérationnaliser la consigne.

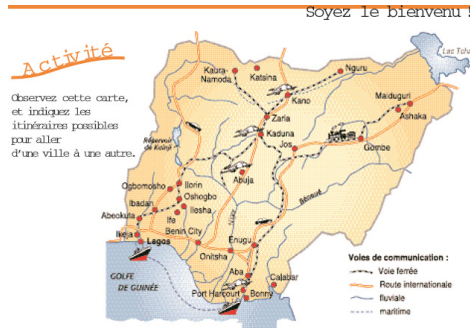


Image 3 : Activité d'apprentissage proposé par le manuel *On y va 3*

Pour ce qui est du *type de l'activité d'apprentissage*, il s'agit ici d'une *activité de classe cognitive* (résolution de « problème ») qui se veut être une *tâche* (tracer un itinéraire représente une activité qui fait sens puisqu'elle fait partie des actions sociales de la vie réelle). Or l'objectif de l'activité n'est pas indiqué (pourquoi faire ces itinéraires ? à quoi cela pourrait servir ? pourquoi pas un seul itinéraire ?...), ce qui la réduit à une simple activité de classe.

Points problématiques de la consigne :

- Absence de situation de communication : *Qui fait quoi et pourquoi ? Où ? Quand ? Quel est le destinataire de la production langagière de l'apprenant ?* Des composantes indispensables en fonction desquelles l'apprenant est censé faire preuve de compétences linguistiques, sociolinguistiques (tutoyer ou vouvoyer le destinataire de la production ? registre de langue ?) et pragmatiques : macro- et microfonctions à réaliser ; fonctions du langage ? (discours référentiel ? conatif ?)...
- Omission du type des activité (s) de communication langagière exigées *production orale ? écrite ?*
- Manque de référence au *genre textuel* (si production écrite quel type de document ? lettre ? mail ? instructions ? guide ?...)
- Production langagière qui pourrait se limiter au simple listage d'informations, ce qui constitue une tâche langagière qui ne correspond pas au niveau 3 du manuel précis
- Absence de pistes de guidage pour résoudre le « problème » du listage des itinéraires (*choisir l'itinéraire le plus court ? le plus commode ? et en fonction de quoi ?* p. ex. itinéraires des moyens de transport, temps dont on dispose, intérêts personnels en fonction des besoins...)

7. Conclusion

Une première constatation, à la suite de la consultation de certains manuels de FLE, consiste à signaler le foisonnement d'appellations pour désigner divers types d'activités d'apprentissage sans toutefois enregistrer des changements véritables dans la philosophie de leur conception, à l'exception des « tâches ». Il semble que la référence au CECR soit appréhendée comme essor de l'innovation surtout pour

ce qui est de l'intégration en classe de langue de « tâches », qualifiées « (proches) de la vie réelle » et censées dépasser la communication simulée et ôter le caractère scolaire de l'enseignement des L2. Or, l'empressement manifesté à leur égard (comportement du néophyte ?), compte tenu aussi de leur présentation sensiblement floue dans le CECR seraient très probablement à l'origine des confusions concernant leur dénomination, leur distinction (*tâche* et *activité* sont souvent mentionnées à titre d'égalité et considérées comme interchangeables) et la formulation de leurs consignes (cf. la perplexité du néophyte). Néanmoins, il faut bien avouer que la situation va en s'améliorant dans les nouveaux manuels didactiques de FLE où l'on peut trouver des tâches bien intéressantes.

De surcroît, nous avons repéré des changements dans les modes de présentation des nouvelles connaissances qui invitent l'apprenant à leur découverte selon la méthode inductive et en faisant appel à des stratégies d'apprentissage cognitives et parfois métacognitives. L'exemple suivant pris dans *Alter ego +1* (p. 105) illustre bien cette tendance :

POINT Langue

L'impératif pour donner des conseils

a) Observez les verbes dans les phrases suivantes. Expliquez la différence et trouvez l'infinitif des verbes.

Faites des recherches. – Faites-vous plaisir.

b) Relisez les conseils du site routard.com et de Daniel. Complétez le tableau suivant.

Infinitif	Impératif	
	2 ^e personne du singulier	2 ^e personne du pluriel
Être	...	Soyez prudent
Avoir (ne pas avoir peur)	...	...
S'informer	...	Informez-vous
S'organiser	Organise-toi	...
S'inscrire	...	Inscrivez-vous
S'inquiéter (ne pas s'inquiéter)	...	Ne vous inquiétez pas

c) Répondez (rappel).

On utilise le sujet avec les verbes à l'impératif. ☐ Vrai ☐ Faux

d) Trouvez la règle de l'impératif des verbes pronominaux.

À l'impératif affirmatif, le pronom apparaît :

☐ avant le verbe. ☐ après le verbe.

À l'impératif négatif, le pronom apparaît :

☐ avant le verbe. ☐ après le verbe.

→ S'exercer n° 10 et 11 | p.113

Image 4 : Présentation de la formation de l'impératif (manuel *Alter ego + 1*)

De telles initiatives didactiques répondent aux nouvelles approches pédagogiques (cf. pédagogie inversée), accordent un aspect réflexif à l'apprentissage de la langue et consolident les connaissances acquises dans le but de mieux préparer les apprenants à les réutiliser lorsque nécessaire. Du coup, une « activité d'enseignement » se transforme en « activité d'apprentissage » ce qui nous amène à reconsidérer cette dernière notion

en tant que dispositif mis à la disposition des apprenants pour les amener à atteindre des objectifs d'apprentissage fixés eu égard au fait que l'apprentissage constitue une démarche d'appropriation personnelle.

Références bibliographiques

- Bouchard R., 1989, « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », *Le français dans le monde, Recherches et applications*,... et la grammaire ?, Paris, CLE International, pp. 60-69.
- Conejo E., 2007, *Qu'est-ce qu'une tâche ?*, disponible sur <http://www.francparler.org/dossiers/pj/conejo.pdf>, consulté le 14-09-2009.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Didier, disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- Cuq J.-P., 2003, *Dictionnaire de Didactique du français*, Paris, CLE International.
- & I. Gruca, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène L., 1990, « Une discipline à part », *Cahiers pédagogiques*, 284-285, pp. 19-20.
- Mangenot F., 2003, *Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance*. ALSIC, 6/1, pp. 109-125.
- Pendaux M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Proscolli A., 2006, « Planification des activités en classe de langue », *Nouvelles orientations en Linguistique appliquée*, Actes du 13^e Congrès international de la Société Hellénique de Linguistique appliquée, 9, pp. 868-880.
- , 2009, « Planifier l'enseignement du FLE selon une approche fondée sur les tâches », *Contact*⁺, 47, pp. 48-53.
- & St. Markantonakis, 2010, « Concevoir des activités d'apprentissage du F.L.E. dans le cadre d'une approche fondée sur les tâches », *Actes du Séminaire Rentrée 2009, Contact*⁺, 48, pp. 47-58.
- Puren C., 1995, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique appliquée*, 100, pp. 129-149.
- , P. Bertocchini & E. Costanzo, 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.
- Robert J.-P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Lassay-les-Châteaux, EMD S.A.S.
- , E. Rosen & Cl. Reinhardt, 2011, *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris, Hachette.
- Rosen E., 2009, « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 6-14, pp. 6-14.
- Springer Cl., 2009, « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 6-14, pp. 25-35.
- Vigner G., 1984, *L'Exercice en classe de français*, Paris, Hachette.

Le dossier CAPAES : outil de professionnalisation des formateurs ?

Caroline Scheepers
Belgique¹

1. Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les hautes écoles offrent pour l'essentiel un enseignement de type court, à caractère professionnalisant, et délivrent les diplômes de bacheliers, dans les catégories pédagogique, économique, paramédicale... La formation est dite théorique et pratique. Elle compte 180 crédits et s'échelonne en principe en trois ans. La très grande majorité des formateurs sont titulaires d'un master universitaire, toutes disciplines confondues. Depuis une quinzaine d'années, pour pérenniser leur emploi et obtenir une revalorisation salariale, les formateurs sont tenus de décrocher le CAPAES (Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur), pour lequel il faut avoir validé différents cours à l'université et avoir présenté devant une commission composite un dossier professionnel. Dans ce dossier, le praticien doit faire montre de solides compétences réflexives, puisqu'il doit faire état de son parcours professionnel, mais aussi analyser et décrire un dispositif didactique dans lequel il est impliqué et dont il doit montrer le caractère professionnalisant.

Ma contribution vise à rendre compte d'une vaste enquête adressée aux formateurs qui ont eu à réaliser ce dossier professionnel. Qu'ont appris par le biais de cette épreuve ces formateurs supposés experts en matière de littératie (Bautier & Rayou, 2009) ? Quelles difficultés ont-ils rencontrées ? Quelles tensions ont émergé ? Ont-ils été soutenus pour effectuer la tâche prescrite ? Estiment-ils qu'elle fut professionnalisante, dans le sens où elle aurait favorisé le développement de leurs compétences professionnelles et de composantes identitaires positives (Beckers, 2012) ? Plus spécifiquement, la tâche d'écriture réflexive dans laquelle ils ont été enrôlés les a-t-elle conduits à réviser leurs conceptions en matière d'écriture ? En outre, eux qui sont prescripteurs de quantités d'écrits chez leurs étudiants (rapports de stage, travaux de fin d'études, portfolios, documents professionnels divers...) ont-ils reconsidéré leurs consignes, leur accompagnement, leurs modalités d'évaluation ?

¹ Haute École de la Province de Liège.

2. Le CAPAES : le prescrit légal

Depuis le 17 juillet 2002 dans un premier temps et depuis le 30 juin 2006 dans un second temps, les formateurs des hautes écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) sont tenus de décrocher le CAPAES s'ils désirent être nommés ou engagés à titre définitif dans leur poste. Au-delà de la stabilisation statutaire, le détenteur du titre pourra également revendiquer un barème supérieur. Faute d'obtenir le CAPAES dans un délai de six ans, le formateur perd *ipso facto* son emploi. On le voit, les enjeux ne sont pas minces.

En quoi consiste précisément ce certificat ? Il comporte trois volets distincts, mais articulés l'un à l'autre. Le premier volet consiste en une formation théorique, dispensée par une institution universitaire ou non. 120 heures sont ainsi dévolues à ces trois axes majeurs qui sont : un axe sociopolitique, un axe psychorelationnel et un dernier axe pédagogique. Les responsables de la formation évaluent l'appropriation par le candidat des concepts travaillés lors des cours. Quant au deuxième volet, il est de nature pratique : le candidat voit son insertion professionnelle facilitée par une équipe d'accompagnement. En clair, des formateurs volontaires de la haute école accompagnent les premiers pas des nouvelles recrues. Ces collègues plus chevronnés communiquent leur avis au responsable de la formation : l'institut de formation choisi par le candidat lui délivre alors, ou pas, une attestation de réussite, non assortie d'un grade. Cette attestation lui permet de déposer son dossier professionnel auprès de la Commission chargée d'attribuer le CAPAES, laquelle commission est constituée de représentants des syndicats, de la recherche scientifique, de la Direction générale... Le dossier professionnel constitue le troisième et dernier volet du CAPAES, c'est lui qui s'inscrit au cœur de la présente contribution. En une vingtaine de pages, le candidat est invité à analyser son parcours professionnel et sa pratique d'enseignement au sein de sa haute école. Ce bref rapport est étayé par diverses traces telles que des notes de cours, des publications, des preuves de son activité scientifique ou de ses missions de formation continue...

3. Le dossier professionnel : un genre scriptural spécifique

Voici en quelques lignes l'essentiel des prescriptions légales qui pèsent sur l'élaboration du dossier dont on cerne très vite la complexité, ne serait-ce que sur un plan énonciatif : un formateur nouvellement recruté dans une haute école doit soumettre à une commission hétérogène un rapport écrit par l'entremise duquel il procède à l'analyse tant de son propre parcours professionnel que de sa pratique personnelle de formation. Avant de le communiquer au jury *ad hoc*, le candidat propose en principe son dossier à un ou plusieurs relecteurs, de façon formelle ou informelle : ainsi, cet écrit bénéficie d'une certaine forme d'accompagnement.

En outre, cet écrit fonctionne en quelque sorte comme un rite d'initiation, sur un plan anthropologique : c'est lui qui finit d'adoubler l'impétrant dans la communauté, très abstraite, des formateurs des hautes écoles. Il parachève la formation entreprise par la nouvelle recrue et constitue à n'en pas douter une étape majeure dans sa carrière, mais aussi dans le processus de professionnalisation dans lequel il s'est engagé. Sur un plan plus vygotkien (1934-1997), on pourrait avancer également l'idée selon laquelle le dossier professionnel constitue dans le même temps le levier et le témoin de la professionnalisation du candidat.

Par ailleurs, le dossier relève des écrits professionnels produits par les enseignants en exercice dans le supérieur non universitaire. Or, on le sait bien, depuis presque vingt ans maintenant, le champ des littératies académiques suscite de très nombreuses publications. Une large part de ces travaux sont consacrés aux écrits produits par de futurs enseignants. Pour autant, rares sont les recherches à avoir pris en compte les écrits professionnels des enseignants en place : je pense notamment à l'ouvrage collectif dirigé par Bertrand Daunay (2011) ou au numéro 518 des *Cahiers pédagogiques* (2015). Ces publications ne se penchent pas sur le dossier professionnel, écrit décisif dans la carrière des formateurs des hautes écoles, mais, semble-t-il, peu ou pas pris en compte par la recherche scientifique.

Dès lors, cette contribution s'inscrit dans le sillage de mes travaux antérieurs dévolus à l'écriture, qu'il s'agisse des mémoires des futurs enseignants (Scheepers, 2002, 2013, 2014), de l'écrit argumenté (Scheepers, 2013), de l'écriture réflexive (Scheepers, 2005, 2006, 2007, 2008) ou des fiches de préparations de cours (Scheepers, 2013, 2014, 2018). Elle repose également sur bon nombre de travaux majeurs consacrés à la didactique de l'écriture, au nombre desquels de remarquables synthèses proposées par Yves Reuter (2002), Dominique Bucheton (2014) ou Jacques Crinon et Brigitte Marin (2014).

4. La problématique de recherche

Le point de départ de cette étude repose sur des propos prononcés par des collègues occupés à élaborer leur dossier ou fortement ébranlés par le fait que la Commission CAPAES ait refusé leur dossier :

« Je ne me sens plus habilité à évaluer mes étudiants, je perds toute légitimité », « je me rends compte de la difficulté d'écrire. Je réalise que je commets les mêmes erreurs que mes étudiants. J'oublie des mots, je fais plein de fautes d'orthographe, je perds le fil de mes idées. Or ce type d'écrit, je l'exige de la part de mes étudiants. Je me sens en porte-à-faux. Les reproches que je faisais à mes étudiants, je me les fais. Je suis perdue.

Ces déclarations ont suscité l'envie de réellement problématiser le sujet. Dès lors est née l'idée de mener une enquête auprès des formateurs ayant élaboré leur dossier.

Plusieurs questions de recherche m'ont alors paru devoir être traitées. D'abord, premier volet, comment les formateurs reformulent-ils les consignes communiquées par la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Ensuite, deuxième volet, quel regard portent-ils sur la conception de leur dossier ? Plus précisément, que pensent-ils avoir appris ? Quelles difficultés estiment-ils avoir rencontrées ? Considèrent-ils avoir été soutenus et, dans l'affirmative, par qui ? Au moyen de quels adjectifs caractériseraient-ils la réalisation de leur écrit ? Un troisième volet porte sur l'écriture réflexive. Quels écrits longs les formateurs interrogés ont-ils déjà produits ? Quelles sont leurs représentations en matière d'écriture ? Enfin, pensent-ils que l'élaboration de leur dossier ait modifié leur façon d'accompagner et d'évaluer les écrits qu'ils sollicitent auprès de leurs étudiants ?

Pour ce faire, un questionnaire a été conçu et déposé sur la plateforme GoogleForm¹. Il a été envoyé auprès des directeurs-présidents des vingt hautes écoles que compte la Fédération Wallonie-Bruxelles. De façon beaucoup plus informelle, il a également été communiqué via les réseaux sociaux et via des contacts personnels avec des formateurs

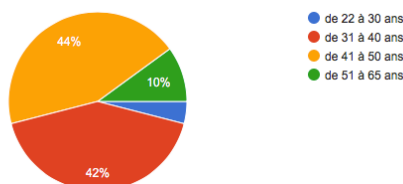
1 <http://docs.google.com/forms/d/1ObITCKyuAN2wDcUIIQ6iBh1IiHx1aSugh8TshJYLqr4/edit>

issus de plusieurs hautes écoles. Pour ces raisons, il m'est impossible d'estimer le taux exact de diffusion. En définitive, cinquante questionnaires ont été complétés. Bien entendu, cet échantillon n'est ni exhaustif ni représentatif, mais il suggère néanmoins des pistes à creuser au-delà de cette étude, purement exploratoire¹.

Le questionnaire alterne les questions ouvertes et fermées. Y répondre prenait en principe une quinzaine de minutes. Les premiers questionnaires ont été reçus le 14 mai 2016 et les derniers le 10 juin 2016. La plateforme GoogleForm a été élaborée au fur et à mesure des graphiques liés aux réponses recueillies. Une analyse qualitative a été entreprise au départ des résultats engrangés.

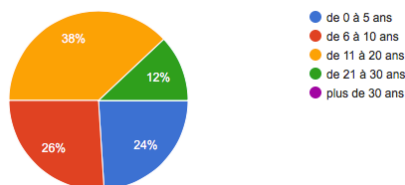
5. Le profil des répondants

L'examen du profil des sondés n'est pas sans incidence sur les questions qui nous occupent. 62 % des répondants sont en fait des répondantes, seuls 38 % des sujets sont de sexe masculin. La majorité des formateurs sont « d'âge moyen », comme le montre le graphique 1.



Graphique 1 : l'âge des répondants

Ainsi, rares sont les très jeunes formateurs et tout aussi rares sont les plus anciens. L'ancienneté dans l'enseignement est répartie quelque peu différemment dans la mesure où un quart des sondés n'a qu'une expérience très réduite, un autre quart n'enseigne que depuis six à dix ans, tandis qu'une majorité d'entre eux donne cours depuis onze à vingt ans. Le graphique 2 donne à voir ces données.

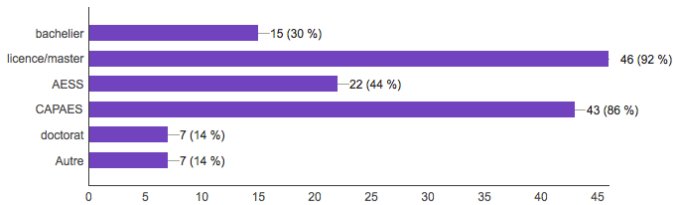


Graphique 2 : l'ancienneté dans l'enseignement des répondants

Nous sommes donc face à une population enseignante relativement chevronnée pour l'essentiel, qu'il s'agisse par ailleurs de l'enseignement en haute école, voire au primaire, au secondaire ou à l'université. L'examen des diplômes décrochés par ces formateurs est lui aussi digne d'intérêt. Un petit tiers des sondés a un diplôme de bachelier, ce qui correspond au titre délivré par les hautes écoles : cela signifie donc que

¹ J'ai sollicité par courriel les personnes responsables du CAPAES auprès du Ministère, mais aucune réponse ne m'est hélas parvenue.

ces personnes ont fréquenté une haute école, avant éventuellement de décrocher une licence ou un master universitaire, ce qui est le cas pour 92 % des sondés. En revanche, il est significatif de noter que moins de la moitié des répondants disposent d'un titre pédagogique comme l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur : pour les 56 % restants, exception faite des bacheliers issus des Catégories pédagogiques des hautes écoles, on peut dès lors estimer que le CAPAES constitue le premier et le seul diplôme de nature pédagogique de ces formateurs, c'est dire son importance. Nous pouvons également voir que très rares sont les formateurs de notre échantillon à avoir obtenu un doctorat, la proportion correspondant d'ailleurs aux statistiques officielles en la matière. Un pourcentage non négligeable d'enseignants a manifestement élaboré son dossier, mais est en attente d'une décision de la Commission.



Graphique n° 3 : les diplômes obtenus par les répondants

48 % des sondés assument des cours inscrits dans le champ des sciences humaines (arts, communication, langues...), tandis que 26 % dispensent des cours dits scientifiques (agronomie, biochimie, biologie...) et que 26 % considèrent que leurs cours ne rentrent dans aucune de ces deux catégories. Très rares sont ceux à avoir décroché leur CAPAES avant 2010, la toute grande majorité des répondants l'a obtenu il y a très peu de temps. Si 87,2 % des sondés ont vu leur dossier accepté à la première tentative, 10,6 % ont dû attendre le deuxième dépôt et 2,1 % le troisième. Enfin, 74 % des formateurs ont suivi les cours liés au CAPAES dans une institution universitaire et 26 % dans un établissement non universitaire (promotion sociale...). Bref, toutes ces données contribuent à caractériser quelque peu le profil des répondants.

6. Comment les formateurs s'approprient les consignes du dossier

Un premier volet du questionnaire portait sur la façon dont les enseignants reformulaient les consignes communiquées par la Fédération Wallonie-Bruxelles à propos du dossier professionnel. Ces questions étaient le plus souvent ouvertes et il ne fut guère aisé de dégager des lignes de force dans les réponses recueillies.

6.1. L'analyse du parcours professionnel

S'agissant du premier item à reformuler « le candidat au CAPAES analyse son parcours professionnel », l'examen des questionnaires complétés montre qu'il donne lieu à des interprétations bien diverses. Ainsi, le mot « analyse » est reformulé par beaucoup à l'identique, puisque beaucoup de formateurs le conservent tel quel. Mais d'autres formulations reviennent de façon récurrente :

il décrit

il explique

il a un regard réflexif
 il présente
 il retrace
 il fait un lien
 il réfléchit
 il met en évidence
 il détecte
 il refait le point
 il expose
 il observe

Le verbe « retracer » est peut-être le plus fréquemment mobilisé. On le voit bien, tous ces verbes renvoient à des actes cognitifs bien hétérogènes et la tâche semble très diversement reformulée et comprise par les formateurs qui, tous, se sont pourtant astreints au même exercice, avec des succès quelquefois divers. Quant au mot « parcours », il est lui aussi conservé en l'état par beaucoup, d'autres fois il est remplacé par « évolution », « expérience », « historique professionnel », « vie professionnelle »... Un formateur évoque la question du genre scriptural en mentionnant une « autobiographie personnelle ». Plus intéressant, nombreux sont les formateurs à énoncer comment il faut procéder pour ce faire :

à la lecture d'outils théoriques (lectures, grilles d'analyse...)
 il l'épluche à la lumière d'une (de) théorie (s)
 avec recul
 les différents stades d'un parcours professionnel type présenté dans la littérature et en se positionnant par rapport à ces stades
 il utilise une grille d'analyse précise
 des modèles seront utilisés pour mettre en évidence l'évolution des compétences
 et l'associe de façon pertinente à un modèle d'analyse de parcours professionnel

Ainsi, beaucoup soulignent la nécessité d'associer l'évocation de sa trajectoire singulière aux données de la recherche en la matière. La question de la posture à adopter face à la Commission est mise en lumière de manière explicite par ce formateur qui écrit :

L'enseignant doit détecter les étapes de sa vie professionnelle qui lui permettent d'être un bon « enseignant » et expliquer pourquoi.

6.2. L'analyse critique pédagogique

Quant à l'assertion « le candidat au CAPAES fait la preuve d'une expérience et d'une véritable analyse critique d'ordre pédagogique dans son domaine d'expertise », elle donne lieu elle aussi à des réinterprétations quelquefois antinomiques. Si plusieurs s'accordent sur la nécessité d'élaborer le dossier après quelques années d'expérience, les avis divergent nettement sur la portée de l'exercice. Un certain nombre de formateurs insistent sur la dimension critique que la tâche exige :

une remise en question permanente
 critiquer sa façon d'enseigner et pas seulement de façon positive
 autoévaluer la pédagogie qu'il utilise

être compétent, critique et réflexif
 évalue sa pratique et sait la remettre en question
 se remettre en question
 un regard le plus objectif possible
 un regard critique et nuancé

...

Par contre, d'autres formateurs soulignent la nécessité de démontrer, de chercher à faire valider leurs propres compétences professionnelles :

il montre que sa construction de cours correspond à une méthodologie particulière d'apprentissage réfléchi, expérimentée et réélaborée selon la réalité de ses auditoires
 il démontre la validité de son dispositif pédagogique par différents moyens. Il s'appuie notamment sur des études scientifiques.

Cette tension, cette ambivalence est formulée de façon laconique par un formateur : « Être objectif tout en prouvant qu'on en connaît un rayon ». Il me semble que réside ici toute l'ambiguïté de la tâche prescrite aux formateurs, lesquels sont invités à se construire face à la Commission une posture de « bon enseignant », tout en sachant que le « bon enseignant » est celui qui se remet en question (mais pas trop cependant). En outre, nombreux sont les formateurs à mettre en avant l'apport bénéfique des théories pédagogiques pour soutenir ce périlleux exercice :

l'analyse critique présente dans le dossier professionnel doit être éclairée de modèles scientifiques et psychopédagogiques pertinents et éclairants
 sur base des recherches actuelles en pédagogie
 il s'appuie notamment sur des études scientifiques
 à l'aide d'arguments pédagogiques
 citer des sources et des références pédagogiques
 la description du dispositif pédagogique a été établie par plusieurs théories. Ces dernières ont été utilisées afin de détecter les points forts et faibles de mon enseignement.

Pour beaucoup, la recherche scientifique vient donc étayer utilement la réflexion personnelle, mais un enseignant met en garde :

L'analyse ne peut pas être purement théorique, elle doit être très concrète

Un autre proteste de façon véhémement :

Énoncé assez langue de bois à mon sens. Qu'est-ce qui fait la preuve d'une expérience ? Relater l'expérience. On veut un CV ? Et « analyse critique d'ordre pédagogique » est trop général ce qui, combiné au fait que le dossier doit impérativement être court (la commission est connue pour ne pas lire ce qui dépasse) donne un résultat souvent effarant : le candidat va utiliser les outils vus superficiellement lors de la formation comme des « formules magiques ». Cet énoncé, pour moi, ne signifie RIEN en l'état.

6.3. L'approche réflexive de sa pratique

La mention « le candidat au CAPAES démontre une approche réflexive de sa pratique d'enseignement » suscite elle aussi des reformulations traduisant des réinterprétations opposées. Si très nombreux sont ceux à insister sur « la prise de recul » que nécessite la tâche prescrite, beaucoup s'inscrivent dans la volonté de chercher à faire valider le bien-fondé de leurs pratiques :

le candidat démontre son autonomie pour un enseignement de haute qualité

utilisation de théorie permettant de valider sa pratique

le candidat peut argumenter ses choix méthodologiques et didactiques.

Cette logique de validation est aux antipodes de celle d'autocritique permanente prônée par de nombreux enseignants :

il cherche à se remettre en question de manière permanente

cette remise en question perpétuelle étant par ailleurs elle aussi associée à un recours massif à la théorie pédagogique ou didactique. D'autres encore s'affilient à une démarche de questionnement incessant :

Je reviens avec la notion du sens qui est fondamentale. J'ai une approche réflexive permanente et je me pose continuellement des questions : « comment mon cours va-t-il avoir du sens pour l'étudiant et comment va-t-il lui permettre d'acquérir l'autonomie et les compétences professionnelles nécessaires à un fonctionnement adéquat sur le terrain ?

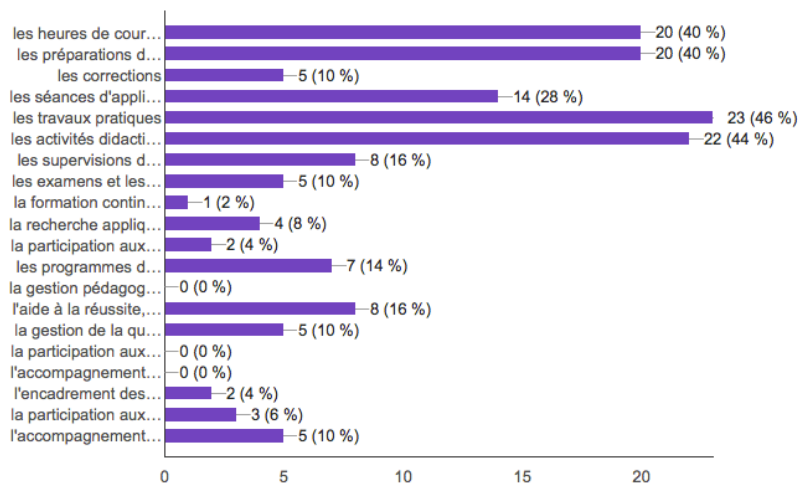
Ici, il pose son regard sur lui-même : mes méthodes sont-elles adaptées à mon public ? Mes objectifs pour ce dispositif sont-ils adéquats ou faut-il les revoir ? Que puis-je mettre en place pour évaluer l'opportunité et l'efficacité de mes actions pédagogiques ?

D'autres encore contestent le bien-fondé de l'exercice ou en tout cas l'énoncé qui le sous-tend :

Typiquement le genre d'indication qui laisse perplexe, c'est du pur langage de psychopédagogie, je ne sais pas ce que cela veut dire en pratique !

6.4. Les facettes du métier mises en lumière

Dans leur dossier, les candidats sont invités à mettre en avant l'une ou l'autre des dimensions de leur métier. Ces dimensions ont été listées et formulées par le Ministère. Il m'avait paru pertinent d'interroger les formateurs sur les trois facettes sur lesquelles ils ont insisté. Les réponses sont assez significatives, comme le montre le graphique 4 :



Graphique 4 : les facettes du métier

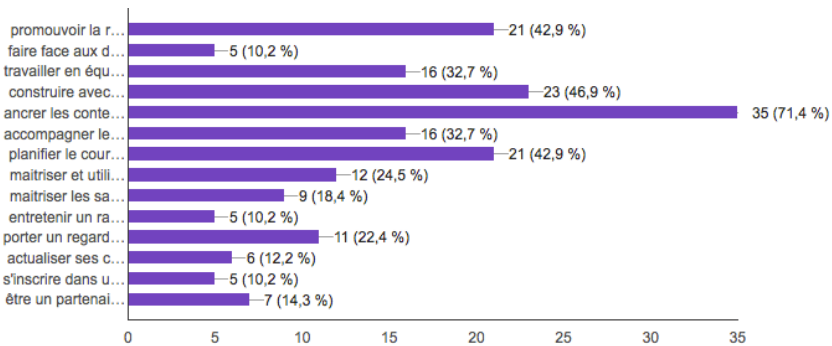
Légende : les heures de cours données à des groupes d'étudiants ; les préparations de cours théoriques ; les corrections ; les séances d'application ; les travaux pratiques ; les activités didactiques et autres activités figurant au programme d'études ; les supervisions de stages prévus au programme d'études ; les examens et les délibérations ; la formation continue des membres du personnel ; la recherche appliquée ; la participation aux réunions pédagogiques

et la participation aux différents Conseils ; les programmes de remédiation, les activités de tutorat et l'encadrement des mémoires ou autres travaux ; la gestion pédagogique des relations internationales ; l'aide à la réussite, la recherche scientifique appliquée ; la gestion de la qualité ; la participation aux organes de décision et de consultation mis en place ; l'accompagnement au CAPAES ; l'encadrement des étudiants en entreprise dans le cadre de l'enseignement supérieur en alternance ; la participation aux activités de formation continue ; l'accompagnement de la VAE, les TIC

On voit clairement, sans surprise, que les formateurs ont plutôt mis l'accent sur les travaux pratiques, les activités didactiques, les heures de cours ou les préparations de cours théoriques. En revanche, la formation continue, les réunions ou la recherche sont nettement moins évoquées dans les dossiers, selon les dires des personnes sondées.

6.5. Les compétences mises en avant

De la même manière, le Ministère a listé douze compétences inhérentes à l'exercice du métier. Il était demandé aux formateurs de pointer les trois compétences sur lesquelles ils s'étaient focalisés dans leur dossier. Le graphique 5 donne à voir les tendances observées :



Graphique 5 : les compétences mises en avant

Légende : promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours ; faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession ; travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation ; construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage ; ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation ; accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel ; planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes ; maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix ; maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction ; entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation ; porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement ; actualiser ses connaissances et ses pratiques ; s'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement ; être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution

Sont nettement plébiscitées les compétences centrées sur la recherche de l'adéquation entre les cours et la réalité professionnelle, la mise en place d'un climat relationnel favorable aux apprentissages, la promotion de la réussite ou la planification des cours. Par contre, sont nettement moins citées des compétences axées sur l'actualisation de ses connaissances ou pratiques, la mise en place d'un rapport critique avec les savoirs disciplinaires ou pédagogiques, la gestion de la qualité ou l'organisation et le développement de son institution. Se dessine de plus en plus, si l'on en croit ce que nous disent les formateurs de leur dossier, l'image d'un enseignant essentiellement occupé à planifier ou à dispenser des cours, des TP, face aux étudiants. La recherche,

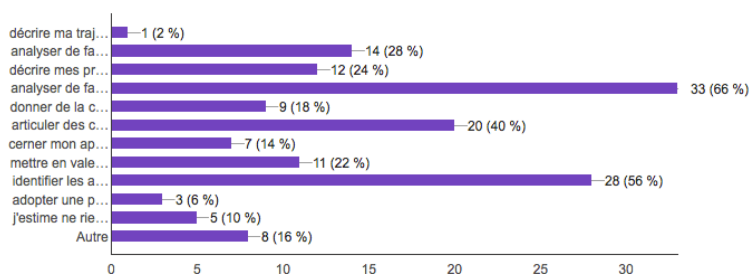
la formation continue (donnée ou suivie), la gestion de son établissement constituent des aspects nettement moins valorisés dans les dossiers.

7. Le regard des formateurs sur leur dossier

Abordons à présent le deuxième volet du questionnaire : il a trait au regard que les formateurs jettent à leur propre dossier.

7.1. Ce qu'ils disent avoir appris

Lorsqu'on les interroge sur les apprentissages qu'ils pensent avoir effectués en réalisant leur dossier professionnel, les formateurs se positionnent assez nettement en faveur de quelques items. Le lecteur peut se reporter au graphique 6.



Graphique 6 : les apprentissages liés au dossier professionnel

Légende : décrire ma trajectoire professionnelle à la haute école ; analyser de façon réflexive ma trajectoire professionnelle à la Haute École ; décrire mes pratiques professionnelles ; analyser de façon réflexive mes pratiques professionnelles ; donner de la cohérence à mon parcours et à mes pratiques ; articuler des concepts pédagogiques à ma pratique professionnelle ; cerner mon apport dans le cursus des étudiants et dans l'équipe pédagogique ; mettre en valeur les dimensions positives de mes pratiques ; identifier les améliorations à apporter à mes pratiques ; adopter une posture inédite ; j'estime ne rien avoir appris ; autre.

Sont nettement plébiscitées l'analyse de ses pratiques professionnelles, l'identification des améliorations à apporter ou la mise en relation de ses pratiques avec des concepts pédagogiques. Seuls 10 % estiment n'avoir rien appris, tandis que rares sont ceux pensant avoir appris à adopter une posture inédite ou à décrire leur propre trajectoire professionnelle.

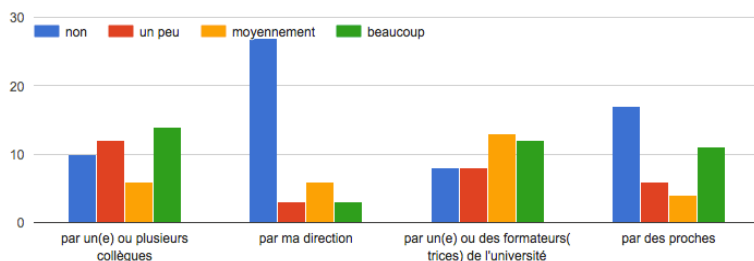
7.2. Les difficultés éprouvées

L'examen des difficultés avouées par les répondants ne manque pas non plus d'intérêt. L'articulation de concepts pédagogiques à ses propres pratiques, si elle est jugée source de nombreux apprentissages, est également considérée comme étant la plus difficile (32 %), tout comme l'analyse réflexive de ses propres pratiques (26 %) ou l'adoption d'une posture adéquate (26 %). En revanche, sont jugées peu sources de difficultés des items comme « décrire mes pratiques professionnelles » (6 %), « donner de la cohérence à mon parcours professionnel » (12 %), « cerner mon apport dans la formation » (12 %) ou « mettre en valeur les dimensions positives de mes pratiques » (14 %).

7.3. L'étayage reçu

À la question de savoir s'ils estiment avoir été soutenus dans l'élaboration de leur dossier, 74 % répondent positivement, contre 26 %.

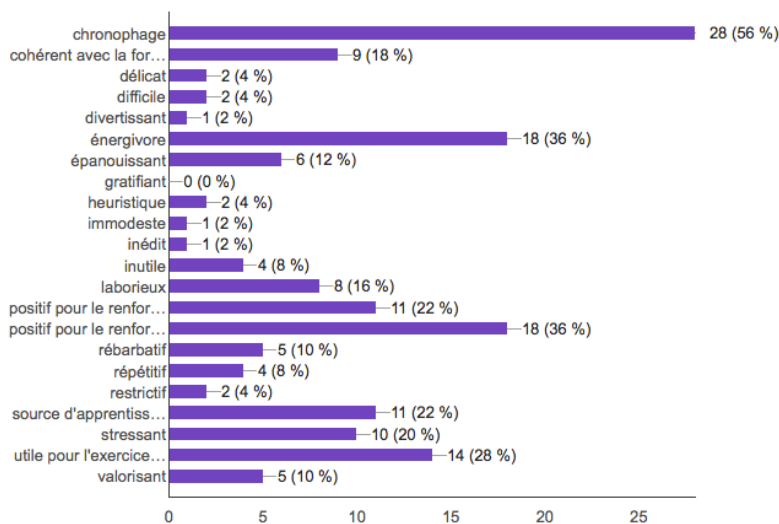
Dans l'affirmative, les formateurs devaient également indiquer qui les avait soutenus. Comme l'indique le graphique 7, est d'abord souligné le rôle positif des formateurs universitaires, ensuite celui des collègues et des proches. Les directions sont présentées comme peu soutenantes dans ce cas précis.



Graphique 7 : l'aide reçue pour élaborer le dossier

7.4. La caractérisation de la tâche

Une liste de plusieurs adjectifs a été soumise aux formateurs pour caractériser la tâche dans laquelle ils ont été enrôlés : certains sont connotés positivement, d'autres négativement. Le graphique 8 donne à voir les résultats. Si la réalisation du dossier est majoritairement jugée chronophage (56 %) et énergivore (36 %), elle est aussi jugée positive pour le renforcement des compétences professionnelles (36 %), utile pour l'exercice du métier (28 %), favorable au renforcement d'une identité professionnelle positive (22 %) ou source d'apprentissages (22 %). On peut donc parler d'un certain plébiscite du dossier professionnel par les formateurs interrogés.



Graphique 8 : trois adjectifs qui caractérisent la tâche

Légende : chronophage ; cohérent avec la formation que j'ai reçue ; divertissant ; épanouissant ; exigeant ; délicat ; difficile ; énergivore ; gratifiant ; heuristique ; immodeste ; inédit ; inutile ; laborieux ; positif pour le renforcement d'une identité professionnelle positive ; positif pour le renforcement de mes compétences professionnelles ; rébarbatif ; répétitif ; restrictif ; source d'apprentissages ; stressant ; utile pour l'exercice de mon métier ; valorisant

8. Les formateurs et l'écriture

Le troisième et dernier volet du questionnaire avait trait à la question spécifique de l'écriture.

8.1. Leurs pratiques scripturales

Interrogés sur leurs pratiques « d'écriture longue », 95,7 % des formateurs déclarent avoir déjà produit un mémoire de master et 14,9 % seulement une thèse de doctorat. Si 42,6 % affirment avoir déjà produit un ou des rapports de recherche, ils ne sont que 14,9 % à avoir écrit un ou des ouvrages scientifiques, alors que 6,4 % se présentent comme les auteurs d'ouvrages littéraires.

8.2. Leurs représentations de l'écriture

Plusieurs questions supposées mettre au jour les pratiques et les représentations des formateurs leur ont été posées. Ces questions reposent sur les travaux précités consacrés à la didactique de l'écriture et plusieurs d'entre elles furent déjà adressées à des étudiants inscrits en haute école ou à de futurs enseignants de langues et lettres suivant un cursus universitaire. Le tableau ci-dessous synthétise les réponses recueillies. Le tableau sera commenté par la suite.

	--	-	+	++
À propos de l'écriture en général...				
L'écriture est pour moi source de plaisir.	3	12	20	14
J'écris, depuis longtemps, des textes de natures variées.	13	11	15	10
En général, je me considère comme un bon scripteur.	4	13	22	11
En général, les autres me considèrent comme un bon scripteur.	3	7	24	12
Dans ma vie quotidienne, l'écrit est un outil efficace pour tisser des liens sociaux, planifier mon temps...	3	8	25	13
L'écriture reste très présente dans la vie professionnelle et privée d'une majorité de personnes.	4	7	23	16
L'écriture est un don.	8	24	10	7
Écrire, cela s'apprend.	0	1	21	28
L'écriture doit rester une pratique élitiste.	39	6	2	0
À propos de mon écriture scolaire et académique en particulier...	--	-	+	++
J'ai déjà produit des textes, nombreux et variés, lors de mon parcours scolaire (au primaire et au secondaire).	1	6	19	22
J'ai déjà produit des textes, nombreux et variés, lors de mon parcours académique (à l'université).	2	7	13	27
Mon métier à la haute école me conduit à produire régulièrement de nombreux textes hétérogènes.	4	16	20	9
J'utilise une méthode efficace pour rédiger, elle me convient parfaitement.	2	13	22	11

Avant la rédaction définitive du texte, j'utilise l'écriture comme un outil qui me permet de formaliser et d'affiner ma pensée, de structurer ma réflexion, de réunir des idées éparées...	3	7	18	22
Je considère que la haute école et l'université doivent se soucier d'enseigner les types d'écrits qu'elle sollicite auprès des étudiants.	1	1	16	31

À propos de l'écriture de mes étudiants...	--	-	+	++
Mon métier à la haute école me conduit à évaluer régulièrement de nombreux écrits produits par les étudiants.	0	7	22	21
J'estime que les compétences de mes étudiants en matière d'écriture sont globalement satisfaisantes.	17	23	9	0
L'élaboration de mon dossier CAPAES m'a conduit(e) à réviser mes conceptions en matière d'écriture.	30	12	6	2
L'élaboration de mon dossier CAPAES m'a conduit(e) à revoir les consignes que je communique aux étudiants quant aux textes qu'ils doivent me remettre.	20	10	17	2
L'élaboration de mon dossier CAPAES m'a conduit(e) à modifier la façon dont j'accompagne l'écriture de mes étudiants.	24	16	6	4
L'élaboration de mon dossier CAPAES m'a conduit(e) à changer la façon dont j'évalue les écrits de mes étudiants.	19	18	9	3

Tableaux 1a-b : leurs représentations de l'écriture

L'examen attentif du tableau indique qu'une majorité de formateurs déclare un rapport positif à l'écriture et des pratiques scripturales nombreuses et diversifiées. Beaucoup s'estiment satisfaits de leurs pratiques, plébiscitent le brouillonnement, un apprentissage explicite de l'écriture, tout en rejetant la conception de l'écriture comme un don. Si les formateurs soulignent qu'ils sont fréquemment invités à solliciter et évaluer les écrits de leurs étudiants, leur avis sur ces derniers est plutôt sévère. Par ailleurs, très majoritairement, ils déclarent que l'élaboration de leur CAPAES ne les a pas conduits à réviser leurs conceptions en matière d'écriture, leurs consignes, leur accompagnement des écrits étudiants ou les pratiques évaluatives en matière d'écrit.

Les rares formateurs qui disent avoir changé leurs pratiques à la suite du dossier nous déclarent notamment :

On a une meilleure connaissance des parcours antérieurs variés des étudiants => tous ne sont pas égaux face à l'écriture (cf. formation secondaire)

Leur donne plus de consignes, et de structure dans la présentation des travaux

Je procède comme mon maître Capaes le faisait avec moi. Par des commentaires et suggestions en marge du TFE poussant l'étudiant à la réflexion

L'élaboration du CAPAES doit répondre à des exigences (trop) strictes et, de ce fait, a permis de rédiger des exigences (trop) strictes à l'attention des consignes des travaux écrits demandés aux étudiants

Dans le cadre de la pratique, les étudiants sont invités à remettre, une préparation écrite individuelle en début de chaque manipulation, un rapport final écrit par sous-groupe (2 à 3 trois étudiants)

J'ai revu l'attention à porter aux écrits, orthographe rédaction. Les références et sources également

J'essaye d'être plus claire dans les consignes que je donne aux étudiants et plus précise dans les questions d'examen notamment. Ceci afin d'éviter des erreurs d'interprétation.

Je demande aux étudiants d'être plus rigoureux lorsqu'ils utilisent des sources externes dans leurs travaux écrits (notes en bas de page, Références bibliographiques...). Mes exigences en matière de rédaction d'introductions et de conclusions sont devenues plus précises.

Par rapport aux consignes données aux étudiants, j'estime qu'elles doivent être précises. Lors de ma formation Capaes, certains formateurs hésitaient à nous montrer des exemples de paragraphes de dossiers déjà rédigés de peur de nous influencer. De grâce, arrêtons cela et soyons précis dans nos consignes. À force de vouloir induire, à force de ne pas vouloir influencer, de trop, on en devient peu clair et brouillon. Ce n'est pas stimulant, pour moi en tout cas.

J'ai réalisé l'énorme importance pour l'étudiant d'avoir très tôt un retour critique sur ses écrits de manière à pouvoir faire évoluer son écriture (scientifique dans mon cas)

Il est significatif de noter que le terme « précis » revient régulièrement, sous des formes diverses. Des pratiques reposant sur le mimétisme d'avec le formateur CAPAES sont soulignées. Pour ces formateurs, l'expérience scripturale dans laquelle ils ont été enrôlés a conduit à des pratiques rénovées en matière d'écrit, mais cela paraît quelque peu marginal dans l'échantillon retenu.

9. Conclusions

Les esquisses de conclusions qui suivent doivent être nuancées à la lumière des limites du présent échantillon. Pour autant, les enseignements que nous pouvons tirer du questionnaire rendent légitime le souhait de voir l'enquête diffusée à plus large échelle.

Ainsi, on ne peut qu'être frappé par la diversité avec laquelle les formateurs reformulent les directives qui encadrent la réalisation du dossier. Des tensions sont mises au jour : il semble que la posture adéquate soit complexe à trouver, entre souci de faire valider ses propres pratiques et souci d'une perpétuelle remise en question critique. Pour ce faire, la littérature pédagogique et didactique est présentée comme soutenante. Ce que les formateurs nous révèlent de leur dossier montre un enseignant essentiellement occupé à planifier et à dispenser des TP ou des cours face aux étudiants, au détriment d'autres missions axées sur la formation continue, la recherche, la gestion de la qualité... Si les formateurs identifient nettement plusieurs apprentissages dus à l'élaboration du dossier, les tâches jugées les plus complexes sont aussi celles qui sont considérées comme étant les plus sources d'apprentissages.

L'aide apportée quant à la conception du dossier est surtout présentée comme venant de l'université. Et, de façon générale, la mise au point du dossier est qualifiée positivement par les sondés. S'ils affichent des pratiques d'écriture fréquentes et un rapport positif à l'écriture, rares sont ceux à estimer que la conception de leur dossier les a conduits à réviser leurs pratiques lorsqu'il s'agit de solliciter, d'étayer et d'évaluer les écrits de leurs propres étudiants.

Références bibliographiques

- Bautier É. & Rayou P., 2009, *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF.
- Beckers J., 2012, *Compétences et identité professionnelles*, Bruxelles, De Boeck.
- Bucheton D., 2014, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz.
- Cahiers pédagogiques* 518, 2015.
- Crinon J. & Marin Br., 2014, *La production écrite, entre contraintes et expression*, Paris, Nathan.
- Daunay B., 2011, *Les écrits professionnels des enseignants*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Scheepers C., 2002, *Le travail de fin d'études. Quelles compétences, pour quelle formation ?*, Bruxelles, Labor, coll. Pédagogie par compétences.
- , 2005, « Je est un auteur », *Enjeux*, 64, pp. 31-58.
- , 2006, « L'écriture réflexive, entrée dans la culture », Muriel Molinié (coord.), *Biographies et consciences plurilingues, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 39, pp. 96-106.
- , 2006 (coord.), « Interactions multiples autour du lire-écrire », *Caractères*, 25, pp. 27-39.
- , 2008, « Former des enfants réflexifs », *Repères (INRP)*, 38, pp. 99-120.
- , 2013, *L'argumentation écrite*, Bruxelles, De Boeck.
- , 2014, « Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre », *Le français aujourd'hui*, 184, mai 2014, pp. 17-28.
- , 2014, « Les mémoires des futurs agrégés : un observatoire et un levier des savoirs », *Pratiques* [en ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 1er novembre 2014. URL : <http://pratiques.revues.org/2111>.
- , 2018, « Le triangle didactique dans les préparations des stagiaires », Julie André et coll., *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage*, Paris, éd. Polytechnique, pp. 291-314.
- Reuter Y., 2002, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, Retz.
- Vygotski L., 1934-1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Catégories sémantiques et acquisition de la compétence lexicale : le cas du FLE en Turquie

Necmettin Kâmil Sevil
Turquie¹

L'objectif de cette contribution consiste à étudier la place des mots d'emprunts et calques dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). En tant que mots transparents dans le cadre de l'acquisition de la compétence lexico-sémantique et comme un facteur déterminant le développement de nouvelles catégories sémantiques et une vision du monde.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est un processus polyvalent mettant en œuvre des activités : linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique. Selon l'approche communicative et cognitive, il s'agit de l'acquisition simultanée des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique par l'apprenant. En effet, tel qu'il est défini et déterminé par la perspective actionnelle, à l'acquisition des structures phonologique, syntaxique et lexico-sémantique de la langue que l'on apprend s'accompagne une nouvelle vision du monde qui diffère de celle de sa langue première. D'une part, en termes linguistiques : « à chaque langue correspond une analyse particulière des données de l'expérience » (Martinet, 1989 : 161) et la vision du monde n'est rien d'autre que le reflet de cette analyse spécifique, mais d'autre part, il convient de souligner qu'en termes de didactique des langues étrangères (LE),

la vision du monde qui nous est imposée par notre première langue ne nous empêche pas, radicalement, d'en acquérir une autre par l'apprentissage d'une deuxième.
(Martinet, 1989 : 160)

¹ Université d'Istanbul.

Dans une perspective sociolinguistique, apprendre une langue signifie, en quelque sorte, la concomitance de deux langues chez le même individu et selon la perspective actionnelle de l'approche communicative il s'agit d'alterner les structures linguistique, sociolinguistique et pragmatique selon le choix de la langue de communication. De ce fait, il ne serait pas aberrant d'avancer que l'apprentissage des LE désigne également le contact des langues sur le plan individuel et aux niveaux des structures linguistique, sociolinguistique et pragmatique des langues en contact.

Enfin, sur le plan psycholinguistique cognitif, se présenter à un nouveau code linguistique ainsi qu'à une nouvelle vision du monde signifie l'adoption de nouvelles catégories cognitives que reflète la langue apprise. Par conséquent, apprendre et parler une langue et faire des *codes switching* (ou alternance codique) en fonction de situation de communication désigne la mise en œuvre dynamique de ces processus susmentionnés.

1. Perspective sociolinguistique : contact des langues et bilinguisme

Longtemps considérée comme un des thèmes de prédilection de la sociolinguistique, la notion de contact des langues a d'abord été abordée par les théoriciens de cette discipline au niveau institutionnel au sein des communautés linguistiques, particulièrement dans le cadre du processus de l'immigration (entre autres, Marcellesi et Gardin, s.d.). Dans le cas qui nous préoccupe, chaque apprenant de langue étrangère, précoce ou non, se trouve en même temps face à deux cultures que portent ces deux langues. En effet, le contact des langues est défini par les sociolinguistes comme le fait de la coexistence des langues chez les locuteurs bilingues :

les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse. Ce plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contact. Le lieu de ces contacts peut être l'individu (*bilingue, ou en situation d'acquisition*) ou la communauté. Et le résultat de ces contacts est l'un des premiers objets d'étude de la sociolinguistique.

(Calvet, 2013 : 17)

2. Perspective linguistique

2.1. Contact des langues et lexicologie : emprunts et calques

2.1.1. Emprunt

On constate l'effet immédiat du processus de contact des langues au niveau lexical avec les emprunts :

Les emprunts servent d'abord à désigner un référent nouveau, provenant d'une autre culture et qui n'a pas encore de dénomination : l'élément lexical est alors introduit avec la chose qu'il désigne.

(EOLE, 3)

Mais la définition de l'emprunt se prête à des modifications selon le point de vue dans lequel se place le chercheur. Ainsi, en comparant avec calque et xénisme, Alice Lehmann et Françoise Martin-Berthet précisent que :

le terme *emprunt* désigne tout élément provenant d'une autre langue, il a une valeur générique. *Calque* désigne l'emprunt qui résulte d'une traduction littérale soit d'une expression (*col blanc* : *white collar*) soit d'une acception (*souris* au sens de « boîtier

connecté à un ordinateur » : *mouse*). *Xénisme* est réservé à l'emprunt qui correspond à une réalité étrangère (*apartheid, toundra*).
(1998 : 6)

Dans la dynamique de leur fonctionnement communicatif des langues, l'emprunt sert à l'extension de sens (Nykees, 1998 : 111).

2.1.2. Degrés d'intégration

Lorsque l'intégration est maximale, l'origine du mot ne transparait plus : *choucroute* (all. *sauerkraut*), *banque* (it. *banca*). À titre d'exemple pour les emprunts faits par le turc au français en ce qui concerne l'intégration maximale, on peut citer l'emprunt *baterist* en turc, absent dans la langue d'origine à savoir le français. En effet, le suffixe *-iste* qui présente une fréquence élevée parmi les emprunts d'origine française a fini par la création de l'emprunt *baterist* (« musicien qui joue de la batterie ») avec une racine et un suffixe propres au français au lieu de *batteur* mot dérivé ayant une utilisation effective en français.

Dans le cas où le degré d'intégration élevée des emprunts, on témoigne les cas de créations lexicales résultant des déplacements sémantiques. À ce titre on peut citer dans le lexique sport l'emprunt turc *eşofman* (> *échauffement* : SPORT Action d'échauffer les muscles par des mouvements appropriés. *Séance, exercices d'échauffement*. [PR]) qui désigne en français le *sous-vêtement* et on utilise un emprunt français *antreman* (> *entraînement*) pour désigner *échauffement* en français.

L'emprunt turc *apandisit* (> *appendicite*) s'utilise comme organe et pour exprimer la maladie on utilise la collocation : *apandisi patlamak* (« son appendice a éclaté » (> *appendicite*)).

Ce genre de mots transparents risque d'induire l'apprenant en erreur surtout aux premiers stades de l'apprentissage (niveaux A1 et A2 du *Cadre européen commun de référence* [2001 : 23-38] qui correspondent aux niveaux débutants selon la progression traditionnelle.)

Un autre cas de l'intégration provient de l'origine indirecte : *potlatch* est passé en anglais-américain par le Chinook, langue amérindienne (< *patshatl*) avant d'être adopté par d'autres langues, y compris le français.

2.2. Fonction sociale des emprunts

Au-delà des fonctions linguistiques qui consistent à remplacer les lacunes lexicales dans tel ou tel secteur de la vie extralinguistique, certains emprunts reflètent une tendance socioculturelle surtout lorsqu'il s'agit des cas de contact avec une langue de prestige :

[...] *building, poster, royalty, drink* apportent quelque chose de plus que *bâtiment, affiche, redevance, boisson*. Certes, ils apportent le « discret » parfum d'une culture parée de prestige, et l'on pourrait considérer que c'est assez pour les rendre séduisants ».
(Hagège, 1987 : 134)

Un cas qui montre la fonction sociale des emprunts concerne le mot turc *rezidans* (> *résidence*). La *résidence* est définie, dans diverses acceptions par rapport au trait de sens général (=classème). « Demeure » incluant le sens : 3. (1825) Lieu construit, généralement luxueux, où l'on réside → demeure, logement, maison. « *Plus d'un, en apercevant ces coquettes résidences, si tranquilles, enviait d'en être le propriétaire* »

(Flaubert). *Une somptueuse résidence* (→ résidentiel) (PR). En turc l'emprunt *rézidans* n'actualise dans les contextes où il apparaît que cette acception en dotant le référent d'un certain prestige (le trait du sens « prestige » tout en renvoyant aux immeubles de plusieurs étages, luxueuses et souvent de style américain).

2.3. Le cas du FLE en Turquie et les emprunts

D'après la liste établie par la Société de la langue turque, il existe dans le turc de Turquie en moyenne 3 690 mots empruntés au français faisant partie du lexique actif. Ils appartiennent en grande partie aux terminologies scientifiques et techniques représentant approximativement un pourcentage de 60 %. À l'origine, presque la totalité de ces emprunts fait partie d'un champ terminologique, majoritairement des sciences médicales (ex. : *alvéole, para tuberculose, ulcère, etc.*) ; de la chimie (*bitume, clore hydrate, béryllium, etc.*), de la technologie (*vitesse, convertisseur, distributeur, centrifuge, etc.*), des sciences sociales telles que la philosophie (*puriste, radicalisme, polythéiste, postmoderne, etc.*), de la géologie (*précambrien, sismographe, drainage, etc.*), des finances (*remboursement, portefeuille, inflation, réescompte, etc.*).

D'autre part, selon les données de l'EOLE, il y a 58 mots turcs empruntés par le français. Ainsi :

Un emprunt est un mot ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire, mais en l'adaptant généralement aux règles morphosyntaxiques, phonétiques et prosodiques de sa langue (dite « langue d'accueil »). Le terme emprunt est d'ailleurs discutable dans la mesure où il n'y a jamais ni contrat ni dette et dans la mesure où les mots n'ont pas à être rendus...

(EOLE, 2003)

3. Lexicologie : emprunts comme mots transparents

3.1. Analyse sémique et l'acquisition de la compétence sémantique en didactique du FLE

Le modèle de description de la sémantique structurale a contribué à l'enseignement du FLE en ce qui concerne l'apprentissage du lexique français grâce aux analyses sémiques de R. Galisson, surtout concernant la formation des enseignants leur permettant un enseignement efficace. À titre d'exemple, on peut citer le cas de l'unité lexicale *appartement* en français, et l'emprunt *apartman*. En adoptant les applications faites par Galisson dans *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental* et dans une perspective comparative, l'analyse sémique de ces deux unités met au jour les différences de relations qui existent aux niveaux de traits sémantiques (sémiques) :

► **En français : PETIT ROBERT :**

« Partie de maison composée de plusieurs pièces qui servent d'habitation.
 → Habitation, logement ; et aussi atelier, loft, penthouse. Il y a trois appartements par étage dans cet immeuble. Appartement de deux, trois étages. → duplex, 2. triplex. Appartement à louer. Acheter un appartement. Être propriétaire de son appartement.
 ◦ Appartement de fonction, destiné à héberger gratuitement un fonctionnaire, un cadre, généralement sur son lieu de travail.
 ◦ Petit appartement de célibataire. → garçonnière, studio. Appartement meublé. → meublé. Appartement d'hôtel. → suite. Appartement-témoin, que l'on fait visiter aux acheteurs éventuels. Des appartements-témoins. Plantes d'appartement, d'intérieur.
 ◦ Abrév. fam. (1976) appart [apaʁt]. Visiter des apparts.
 ◦ Au pluriel Ensemble de pièces dans une demeure luxueuse. Les appartements royaux. Ironique Se retirer dans ses appartements. »
 Oppositions : ('habitation')/bureau/atelier/étable/basse cour, etc. ;
 'Plusieurs pièces'/studio, F1 ;
 'partie de la maison'/maison/immeuble/gratte-ciel, etc.

► **En turc :**

Apartmentman : **TDK** : « *is. Fr appartement.* Birkaç katlı ve her katında bir veya birkaç daire bulunan yapı : « Bu beş katlı Galata Kulesi kalınlığındaki korkunç apartmentmanın sakinleri hep debdebe içinde yüzmüş insanlarmış » S. F. Abasıyanık » ('Construction formée de plusieurs étages contenant à chaque étage un ou plusieurs appartements' [Ex. d'auteur]).
 Oppositions : 'construction' (bâtiment) ≡ immeuble ; 'plusieurs étages' (≠ duplex ou triplex) ; 'contenant des appartements à chaque étage' ; 'construction'/habitation/maison/etc. ;

On voit bien que les relations des traits de sens de ces deux unités lexicales qui ne sont pas identiques donnent lieu à des catégorisations sémantiques cognitives différentes et ainsi là où un Français perçoit une partie de l'immeuble le locuteur turc voit, par l'emprunt *apartmentman* le bâtiment entier.

D'autre part, le modèle d'« analyse du sens en traits typiques » proposé par Alise Lehmann & Françoise Martin-Berthet contribue largement à l'explication/apprentissage des différences de point de vue ainsi que les catégorisations sémantiques et les visions du monde des langues d'origine et d'accueil à travers les emprunts. En partant de la définition de dictionnaires, ces deux lexicologues ont pu visualiser les traits typiques de l'unité lexicale *appartement* :

1. Un appartement est destiné à l'habitation ;
2. Il est situé dans un immeuble ;
3. Il est composé de plusieurs pièces (≠ *Studio*) ;
4. Les pièces sont contiguës ;
5. Il y a d'autres appartements dans l'immeuble ;
6. Les pièces sont de plain-pied ;
7. Il comporte une cuisine ;
8. Il sert au logement d'une seule famille ;
9. Il est d'un certain confort. (Lehmann et Martin-Berthot, 1988 : 46-47)

En comparant les traits typiques du mot français *appartement* et ceux de l'emprunt turc *apartman*, on peut constater les différences de valeur de ces deux mots puisque les traits 2, 3, 4, 5, 6, 8 ne sont pas valables pour *apartman* en turc.

3.2. Contexte et actualisation sémique : le cas de l'emprunt

En étayant l'analyse sémique au-delà de la description structuraliste mécaniciste, U. Eco considère le niveau sémique comme le point de départ des textes : il considère le sémème comme le noyau sémantique des textes à partir duquel on les interprète et utilise. Ainsi le modèle de l'analyse sémique a été placé au sein de l'analyse textuelle tout en ayant des impacts sur les activités de lecture scolaire.

C'est de deux façons que lexicque joue un rôle primordial dans la compréhension du discours : d'une part, par l'existence de schémas discursifs liés aux éléments lexicaux, d'autre part, par la fonction d'anaphores qu'assument les mots à travers le texte.
(Bogaards, 1994 : 61)

L'actualisation sémique au sein d'une même langue désigne la contextualisation de certains sèmes tout en neutralisant certains autres et résulte selon le contexte de transposition (réalisation des sèmes entiers), de transformation (modifications affectant certains de sèmes pendant l'actualisation contextuelle) et de réduction (neutralisation de certains sèmes pendant l'actualisation contextuelle). Et ceci permet, pensons-nous, de mettre en relief les différences entre les catégories sémantico-cognitives des unités lexicales des deux langues.

Il convient de souligner de prime abord que tout en adoptant un emprunt ou un calque les langues adaptent la valeur de ces unités lexicales en fonction des catégories sémantiques dont elles disposent tout comme d'ailleurs leurs formes ou signifiants. On peut citer comme exemple de transformation l'emprunt *rektör* (< *recteur*) du turc utilisé au sens de *président* de l'université. Selon les contextes dans le discours français, il s'agit également d'une réduction sémique dans la « toile verbale » (Bogaards, 1994 : 97) que cette unité présente en français pour les locuteurs qui l'utilisent comme langue première : dans le *Petit Robert* (PR), le *recteur* se définit comme : « 1 (*anciennement*^{1*}) Le chef et le premier officier électif d'une université ; 2 (mod.) universitaire qui est à la tête d'une académie », etc. ;

Aussi les cas de réduction sémique sont majoritaires en ce qui concerne les emprunts. Le mot emprunt *bilet* (< *billet*) en turc ne désigne que : « petit écrit, petit imprimé donnant entrée, accès quelque part → carte, → ticket, titre de transport » tout en neutralisant les sens de :

1. « lettre »
2. « petit article de journal sur un sujet d'actualité »
3. « valeur » en commerce
4. « billet de banque »

etc.

Le mot emprunt *karne* (< *carnet*) : L'emprunt du mot français *carnet* est subi à une réduction pendant le processus de l'emprunt par la langue turque et ne s'utilise que dans le sens de *bulletin scolaire* contrairement aux sens français. En d'autres termes, il

1 Les italiques sont de nous.

s'agit dans les usages en turc de neutralisation absolue des sèmes (ou traits définitoires ou référentiels) :

1. « petit cahier de poche »
2. *carnet de bord* (maritime)
3. *chéquier*.

Le nombre des cas de calque en ce qui concerne les emprunts du turc d'origine française est non moins considérable. Les sèmes d'unité lexicale *calorifère* (en turc *kalorifer*) s'actualisent dans les contextes de discours turcs comme « appareil de chauffage », *camion* (> *kamyon*) ; qui s'actualise en français avec le sens 2 : « gros véhicule automobile pouvant transporter de gros volumes (marchandises) » a servi de mot d'origine en éliminant les sens anciens ou techniques. Parmi les calques qui fonctionnent sur le registre courant en turc, on peut mentionner : *hoparlör* (< *haut-parleur*) qui réunit les traits de sens « transducteur transformant une énergie électrique d'audiofréquence en énergie acoustique » selon le PR, représente mutatis mutandis, les mêmes traits de sens dans la définition du *Dictionnaire de Société de la langue turque* : « elektrik dalgalarını ('énergie électrique') ses dalgalarına ('audiofréquence') çeviren ('transformer') ve gerekirse yükselten ('ou augmente') alet ('outil') ».

Le calque du turc *kartpostal* (> *carte postale*) qui est collocation illustre le cas de transposition sémique, car tous les traits dans ce contexte de collocation s'actualisent aussi bien en français qu'en turc : « carte dont l'une des faces sert à la correspondance, l'autre étant souvent illustrée par une image, une photo ». Il convient ici de mentionner que dans d'autres contextes collocatifs à base de carte comme carte à jouer, carte de visite où le français n'a pas servi de langue de départ et par conséquent

4. Didactique du FLE et l'acquisition de la compétence sémantique

Dimension cognitive de l'acquisition de la compétence sémantique :

D'après les modélisations des spécialistes, il est possible d'établir des parallélismes entre l'acquisition de la langue et le processus de l'apprentissage des langues étrangères concernant les premières étapes de l'acquisition des premières unités lexicales. En ce qui concerne la langue maternelle, d'après Michèle Kail, la relation obligatoire entre le signifiant et le signifié du signe linguistique peut-être instable pendant la période de l'acquisition chez l'enfant qui

emploie de manière idiosyncrasique ou de façon restreinte un mot : par exemple, il utilise le mot *ballon* pour faire référence à son seul ballon et le mot *chapeau* pour faire référence à celui de son père.
(2012 : 41)

5. Conclusion

En conclusion, l'intérêt pour l'enseignant de faire place aux mots transparents dans les cursus de formation des maîtres sera d'assurer l'acquisition de la compétence lexico-sémantique en conformité avec les préceptes didactiques actuels et l'apprenant sera sensible aux différences lorsqu'il procède à des alternances codiques englobant le passage d'une vision du monde à une autre qui se spécifie par des catégories sémantiques *sui generis*.

Références bibliographiques

Calvet, L.-J., *La sociolinguistique*, Paris, PUF.

EOLE –2003, *Quelle langue parlons-nous donc ? Annexe documentaire*.

Hagège C., 1987, *Le français et les siècles*, Paris, Odile Jacob.

Kail M., 2012, *l'Acquisition du langage*, Paris, PUF.

Lehmann A. & Fr. Martin-Berthet, 1998, *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*, Paris, Dunod.

Marcellesi J.-B. & B. Gardi, 1974, *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale.*, Paris, Larousse Université,

Martinet A., 1989, *Fonction et dynamique des langues*, Paris, A. Colin.

La profession de professeur de FLE : politique linguistique et éducative en Géorgie

Inga Tkemaladze
Géorgie¹

1. Introduction

L'importance de l'apprentissage des langues étrangères et la nécessité de maîtriser plusieurs d'entre elles dans un contexte mondialisé sont aujourd'hui très importantes et sont aussi très actuelles en Géorgie. Il faut surtout noter que le contexte mondialisé accentue et stimule les politiques linguistiques de l'Union européenne à travers les deux institutions que sont la Commission européenne et le Conseil de l'Europe. Cette prise de conscience participe d'un intérêt croissant des Géorgiens pour l'apprentissage des langues étrangères. En même temps, le fait que le français est la langue la plus enseignée dans le monde après l'anglais² et il facilite l'accès aux carrières de l'enseignement, de la diplomatie, de la recherche et du voyage, en Géorgie tout cela favorise la popularité et la tendance à penser que la bonne maîtrise de cette langue est associée aux succès de la carrière professionnelle. Bien qu'au niveau de l'apprentissage des langues étrangères, l'anglais reste comme la langue « hégémonique », en même temps tout le monde comprend que pour les succès professionnels la bonne connaissance d'une langue étrangère n'est plus suffisante et suggère l'augmentation du nombre d'apprenants de la langue française. La Géorgie est mise devant un nouveau défi d'où la nécessité d'avoir les enseignants de FLE performants.

Dans le présent article, la question est abordée dans l'optique de faire l'analyse de la politique linguistique et éducative en Géorgie pour savoir quelles sont les perspectives pour la profession de professeur de FLE dans ce pays. Pour ce but, nous avons effectué le sondage dans des écoles secondaires publiques et privées géorgiennes. Le questionnaire a été préparé par nous et a été rempli par des élèves pour démontrer leurs avis par rapport à la profession de professeur de FLE en Géorgie. Le sondage nous a donné le résultat suivant : malheureusement, la profession de professeur de FLE n'est plus attractive dans notre pays.

¹ Université d'État Iacob Gogebashvili, de Telavi.

² Source : Eurostat, 2010 (online data code : educ_ilang, UNESCO, <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics>) [consulté le 26 mai 2016].

Notre objectif est d'augmenter le nombre d'apprenants de langue française et de susciter plus d'intérêt et de motivation des apprenants de français à l'aide de professeurs de FLE motivés et performants. Nous sommes bien conscients qu'exactement à l'aide de politiques linguistiques et éducationnelles francophones ainsi qu'à celle des enseignants professionnels, tout en réalisant leur rôle décisif dans le processus d'apprentissage du français, nous pouvons obtenir des résultats optimaux. À cet égard, la situation en Géorgie n'est pas tout à fait satisfaisante et elle exige que le métier de professeur de français soit évolué.

En 2014, la Géorgie, en signant l'accord d'association avec l'Union européenne, a donné à ce pays une autre réalité pour passer à une nouvelle étape dans son développement. Ce grand événement reste toujours très important pour la Géorgie, ce qui prévoit les changements et les réformes dans tous les domaines, et en même temps prouve encore une fois que ce pays reste fidèle à la voie qu'elle a choisie il y a longtemps, celle du progrès et du bien-être du peuple.

Les réformes administratives et de nouvelles politiques sont lancées par le gouvernement géorgien dans de nombreux secteurs de notre société dont une place importante occupe l'éducation. Le pays déclare toujours clairement sa volonté de s'acheminer vers l'Occident et de rapprocher son système d'enseignement des systèmes européens et américains. Au gré de ses circonstances, la Géorgie connaît de profondes réformes dans le domaine de l'enseignement.

Notre article n'a pas l'ambition de proposer une analyse approfondie de la politique linguistique de la Géorgie. Il permet néanmoins de faire un bref état des lieux du champ de l'enseignement de langue française, en s'intéressant plus particulièrement aux perspectives de la profession de professeur de FLE en Géorgie.

2. Les réformes effectuées dans le système de l'éducation

Le système de l'éducation, notamment l'enseignement des langues étrangères en Géorgie s'intègre au cadre de pleine évolution et des changements profonds. La réforme du système éducatif, les changements d'objectifs de l'enseignement des langues étrangères, l'évolution des besoins et des attentes des apprenants ont une influence directe sur le profil et les compétences professionnelles des enseignants des langues étrangères en Géorgie ainsi que les enseignants de FLE. En ce qui concerne l'amélioration du système de l'enseignement, l'enseignant de langues joue un rôle essentiel dans ce processus, en éveillant l'intérêt des apprenants des langues et en transmettant des savoirs et des valeurs fondamentaux.

En effet que la Géorgie membre observateur de l'Organisation internationale de la Francophonie, a besoin d'un solide noyau de francophones, à la fois pour entretenir et développer les relations entre les pays étrangers et pour s'intégrer mieux aux Européens.

Le Conseil de l'Europe pour sa part, a recommandé à ses membres de rendre obligatoire l'enseignement de deux langues étrangères. L'anglais est nécessaire dans le monde actuel, mais en même temps, tout le monde considère que l'anglais n'est plus suffisant. Il est à noter qu'en Géorgie, l'anglais et le français s'affrontent par leurs statuts. Le

français reste la langue « élitiste » de distinction sociale notamment dans la capitale du pays et l'anglais est une langue de réussite sur le marché du travail¹.

L'aspiration de la Géorgie de suivre les normes européennes en matière de l'apprentissage des langues et de leur évaluation, prouve aussi le CECR² traduit en 2008, à l'aide du Centre national de perfectionnement professionnel des enseignants. Désormais, les crédits obtenus en langues dans une université géorgienne sont facilement transférables dans une autre université européenne, cependant les examens en TEF ou en DELF ou DALF sont requis.

Pour garantir la compatibilité des programmes scolaires avec la Charte du CdE sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation étant considérée comme un domaine d'action prioritaire par les autorités géorgiennes, il est particulièrement important de veiller à la compatibilité de l'approche adoptée par ces dernières avec les normes du CdE compte tenu du fait que la Géorgie assure la vice-présidence du Groupe de suivi du Processus de Bologne (Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la Géorgie 2016-2019 : 10-14)³.

Grâce aux réformes mise en place par le pays, aujourd'hui, nous avons la réalité suivante : la Géorgie compte 57 établissements d'enseignement supérieur autorisés dont 20 publics et 37 privés (dont le nombre a fortement diminué) qui peuvent accueillir les étudiants ayant réussi l'examen national unique et délivrer des diplômes reconnus par l'État. Ils accueillent environ 99 000 étudiants et sont répartis en trois groupes :

- 5 collèges : établissements à orientation professionnelle ne pouvant proposer que des formations en licence ;
- 27 universités d'enseignement « teaching university », habilitées à proposer des formations en licence et master ;
- 25 universités de recherche « research universities », habilitées à proposer des formations en licence, master et doctorat⁴.

Actuellement, en Géorgie la politique éducative se donne pour ambition d'augmenter le niveau de formation et de qualification de personnes, par les examens de certification des enseignants. Concernant le renouvellement du métier d'enseignants il se traduit également par l'ouverture de Maison des Enseignants pour le développement professionnel des enseignants, plusieurs programmes d'échange de programme à l'étranger, les différents concours sont également proposés aux professeurs.

3. La situation de professeur de FLE en Géorgie

À l'heure actuelle en Géorgie les femmes sont trop nombreuses dans les établissements éducatifs. La féminisation de ce domaine « résiste au temps » depuis des années. On

1 Plan d'action pour la Géorgie 2013-2015, <http://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2106801> (consulté le 11 mars 2016).

2 CECR-Le Cadre européen commun de référence pour les langues.

3 Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la Géorgie 2016-2019 (Document préparé par le Bureau de la Direction générale des programmes, p.10-14).

4 Géorgie, les actions de coopération dans l'enseignement supérieur <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/cooperation-educative/les-actions-de-cooperation-dans-l-enseignement-superieur/georgie-13591> (consulté le 5 juin 2016).

connait les causes de ce déséquilibre. Les hommes se sont détournés de ce métier parce qu'il s'est dévalorisé. Et les disciplines universitaires plus volontiers scientifiques dans lesquels s'inscrivent les jeunes gens leur ouvrent des possibilités professionnelles plus rémunératrices que le professorat.

Notre but était de collecter les chiffres de professeurs de FLE par des établissements d'enseignement géorgiens pour démontrer que la profession de professeur de FLE se figure parmi des professions très féminines.

Les données statistiques¹ de nombre de professeurs de FLE collectées par nous, reflète notamment cette réalité. Par conséquent, il n'est pas surprenant qu'en Géorgie, parmi les 308 professeurs géorgiens de FLE, il n'y a que 15 enseignants hommes².

Professeurs de FLE (des établissements d'enseignement)	Nombre de professeurs de FLE :		Nombre de professeurs masculins :
Écoles publiques	151	221	
Écoles privées	70		
Professeurs hommes (Écoles publiques/privées)	5		5
Universités publiques	49	65	
Universités privées	16		
Professeurs hommes (Universités publiques/privées)	4		4
L'Institut Français	22	22	
Professeurs hommes (l'Institut Français)	6		6
Nombre total		308	15

Tableau1 : nombre de professeurs de FLE en Géorgie

Cependant, en même temps, il est nécessaire de noter que la féminisation de la profession de FLE n'est pas le seul problème de ce dernier, le pays est à court de jeunes enseignants.

La question se pose : quelles sont les causes de ce déséquilibre ? Pourquoi les hommes se détournent de ce métier ? Pourquoi cette profession s'est dévalorisée ?

Nous tâcherons de répondre à ces questions : premièrement, il faut souligner que, les autres disciplines universitaires que les jeunes gens plus choisissent volontiers, leur ouvrent plus de possibilités professionnelles et sont plus rémunératrices que le métier d'enseignant. Nous trouvons que la féminisation du corps enseignant en Géorgie peut s'expliquer par la possibilité d'y concilier plus facilement vie professionnelle et vie familiale.

Alors que le salaire a un grand impact pour définir l'attractivité d'une profession, il n'est pas étonnant que ce métier soit le moins intéressant aujourd'hui.

Malheureusement, l'enseignement du français est menacé de disparition en Géorgie. Actuellement les langues romanes ou le russe ne sont plus des priorités puisque l'anglais est enseigné obligatoirement comme la première langue vivante dès l'école primaire, le russe est massivement choisi comme la seconde langue. Tout de même,

1 Je tiens à remercier K. Kurtsikidze, Chargée de mission linguistique et éducative de l'Institut français de Géorgie, pour son aide.

2 Les données proposées par la Maison des Enseignants de Tbilissi et par l'Institut français de Géorgie.

actuellement le français est enseigné dans les 139 écoles géorgiennes, le nombre d'élèves est 13 567¹.

Par un fâcheux concours de circonstances, les écoles géorgiennes refusent que le français soit enseigné ou dans les meilleurs cas les classes terminales sont présentées par un nombre restreint d'élèves. C'est pour cette raison que de nombreux professeurs de français sont au chômage et ne survivent qu'en donnant des leçons privées ou sont obligés de changer de profession. C'est pourquoi il est très important de protéger et de promouvoir la profession d'enseignant de FLE en Géorgie.

Les dernières statistiques de l'enseignement du français en Géorgie, où se joue de l'avenir de la langue française, indiquent que si l'enseignement de la langue française concerne cent mille Géorgiens à l'heure actuelle, le nombre de ceux qui la pratiquent est très peu : le russe est toujours la langue étrangère de l'ancienne génération et l'anglais est celle d'aujourd'hui. Le chiffre de 18 000 locuteurs de langue française sur le territoire géorgien est plus que vraisemblable pour 2015-2016 [Wolff A., 2014 : 16-19].

Extrait du nombre de francophones de certains des États faisant partie de l'OIE en 2015		
Pays	Population du pays	Francophones
 Géorgie	4 305 000 ▲	18 000 ▲

Tableau 2 : nombre de francophones

Ces chiffres, donnés ci-dessus, bien que faibles, montrent qu'en Géorgie, la langue française malgré tout, garde sa place dans l'apprentissage des langues étrangères.

Les initiatives du gouvernement, de l'ambassade de France en Géorgie, de la Confédération suisse, de l'Institut français de Géorgie, démontrent même un certain engouement pour cette langue. Certes, il y a moins d'apprenants de français et moins de professeurs de FLE qu'il y a dix ans, mais actuellement on note un regain de l'apprentissage du français dans les écoles et ainsi que dans les universités grâce aux intérêts et aux efforts, aux ressources effectuées par des institutions nommées ci-dessus.

Nous estimons que, ce qui pourrait aggraver la situation, c'est le manque de jeunes enseignants de FLE de haut niveau. C'est vraiment un grand problème pour la Géorgie, car le métier d'enseignant n'est plus attractif et les politiques linguistiques et éducationnelles doivent être visées sur la formation de la nouvelle génération, des jeunes enseignants professionnels et performants devant le défi de notre époque de technologies numériques. Le fait que, les enseignants géorgiens de FLE, à la suite de mobilités professionnelles, pourraient travailler non seulement en Géorgie, mais aussi dans les autres pays, devait augmenter leur motivation et l'intérêt pour la profession de FLE.

4. La profession de professeur de FLE en Géorgie

Il est à noter que, depuis longtemps, le métier de l'enseignant des langues étrangères en Géorgie faisait référence seulement à la transmission des savoirs et des contenus disciplinaires, ayant pour but d'amener les apprenants des langues étrangères à bien

¹ Données proposées par l'Institut français de Géorgie.

les maîtriser, ils/elles étaient concentrés seulement sur les explications des mots nouveaux et celles des règles lexico-grammaticales.

Actuellement, les besoins et les exigences de la société contemporaine sont fort bien modifiés : les enseignants doivent tenir compte à la fois de la réflexion contemporaine en didactique et des incontournables réalités du terrain en recherchant les voies d'un enseignement plus efficace. Pour cela, les professeurs sont invités à réfléchir aux besoins de leurs élèves, aux contraintes institutionnelles et pratiques, et à rechercher à quelles conditions les principes pédagogiques de l'enseignement moderne peuvent s'appliquer utilement dans leurs classes dans le but que les élèves montrent sensibles aux questions sociales et culturelles, qu'ils encouragent la tolérance et la cohésion sociale, qu'ils utilisent les nouvelles technologies et qu'ils restent en phase avec les nouveaux domaines de connaissances. Ils doivent poursuivre des objectifs éducatifs plus vastes. Selon le code de l'éthique professionnelle présenté sous forme de projet en 2007 par le Ministère de l'Éducation de Géorgie :

L'enseignant n'est pas seulement le transmetteur des connaissances, mais il est un éducateur en premier lieu. Il doit assurer chez l'apprenant le développement de valeurs éthiques et il doit être, lui-même, l'exemple de l'esprit démocratique, du respect de la différence et des droits de l'homme.

(Éthique professionnelle des enseignants du niveau primaire, basique et secondaire, ministère de l'Éducation et des Sciences de la Géorgie, Tbilissi, 2007, <http://mes.gov.ge>, consulté le 15.05.2016)

L'évolution de la fonction d'enseignant suppose donc des qualités d'adaptation et de flexibilité professionnelle. Les professeurs de FLE doivent suivre et intégrer dans leur pratique les nouvelles tendances de la méthodologie d'enseignement qui est en constante évolution.

Pour augmenter le nombre d'apprenants de langue française et susciter plus d'intérêt et de motivation des apprenants pour le français, nous trouvons que ceci est tout à fait réalisable à l'aide de professeurs de FLE motivés et performants, car nous sommes bien conscients qu'exactement à l'aide des politiques linguistiques et éducationnelles francophones ainsi qu'avec des enseignants professionnels, tout en réalisant leur rôle décisif dans le processus d'apprentissage du français, nous pouvons obtenir les résultats optimaux. À cet égard, la situation en Géorgie n'est pas tout à fait satisfaisante et elle exige que le métier de professeur de français soit évolué. Les exigences pour les professeurs de FLE doivent s'accorder surtout aux innovations numériques et à la mondialisation, en termes de mobilité des personnes et tout en impliquant les approches interdisciplinaires dans l'enseignement du français.

C'est bien évident que les jeunes enseignants de FLE géorgiens doivent avoir plus de responsabilités de montrer aux adolescents la valeur et l'importance de français et son rôle dans leurs futures réussites.

Dans le cadre de la politique linguistique et éducative et dans le but de permettre aux professeurs de français géorgiens d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, les institutions françaises présentées en Géorgie, offrent aux professeurs de FLE plusieurs activités : des ateliers pédagogiques, plusieurs types de concours ou stages pour que les professeurs de français soient plus intégrés, plus motivés ou actives.

Nous estimons que ceci n'est pas suffisant, car on doit en même temps promouvoir la profession de professeur de FLE elle-même et non seulement des activités de

professeurs exerçant déjà leurs métiers. Pour améliorer la situation matérielle et la carrière, nous jugeons qu'une attention toute particulière doit être accordée aux débuts de carrière de jeunes enseignants, de la nouvelle génération à l'aide des enseignants expérimentés.

5. La politique linguistique et éducative menée en Géorgie

Comme nous avons mentionné plusieurs fois dans notre communication, malheureusement, pour ce moment, la profession de professeur de FLE n'est pas très attirante et populaire en Géorgie et que les femmes sont représentées plus que les hommes dans ce domaine. La profession destinée au métier de professeur de français d'une certaine manière est considérée comme le métier de femme. Dans les écoles primaires ou secondaires ainsi que dans les universités géorgiennes, les hommes qui enseignent le français sont en minorité. C'est pour cette raison que nous estimons qu'en Géorgie les politiques linguistique et éducative doivent être menées de telle manière que ces dernières favorisent l'augmentation du nombre de jeunes enseignants de FLE ainsi que la motivation et le choix des hommes pour cette profession.

L'enseignement des langues étrangères est étroitement lié à la politique linguistique éducative du pays. C'est un vrai outil politique qui se donne pour objectif de former des citoyens géorgiens qui pourront communiquer dans plusieurs langues, comprendre plusieurs cultures et seront capables d'intégrer facilement l'espace européen.

Le plurilinguisme recommandé vivement par la Commission européenne s'est manifesté immédiatement dans le programme national éducatif géorgien :

La Géorgie, en tant qu'État membre du Conseil de l'Europe, est entrée dans un espace multilingue et multiculturel. L'intégration en Europe et la mise en valeur de ses compétences personnelles ne pourraient pas se faire sans maîtrise des langues étrangères. C'est pourquoi l'école doit favoriser le développement de la compétence plurilingue chez les jeunes [...], former le citoyen de demain, plurilingue et ouvert à la différence.

(Astavishvili, 2003 : 296)

En discutant sur les politiques linguistique et éducative en Géorgie, il faut souligner qu'actuellement l'enseignement du français progresse à nouveau : le « Fonds pour la Promotion de l'Enseignement de la Langue française en Géorgie », créé en 2012 avec l'appui de la Chambre de Commerce et d'Industrie franco-géorgienne est en pleine expansion. Ce fonds a été créé pour la promotion de l'Enseignement de la Langue française en Géorgie, sous la forme d'un partenariat public/privé, qui exerce ses activités au niveau des classes du primaire dans des écoles publiques, il prend en charge la rémunération des enseignants, dans le cadre d'un mémorandum signé avec le Ministère de l'Éducation et des Sciences de Géorgie. Des entreprises françaises ont décidé de créer ce fonds qui permet de financer des professeurs de FLE et les manuels de français.

Nous trouvons que la diminution de nombre d'apprenants du français et la domination de l'anglais en Géorgie sont bien évidemment l'effet et le résultat des politiques menées vis-à-vis de la Géorgie, et par la Géorgie elle-même sur son propre territoire.

Le français n'est pas valorisé en Géorgie. La mauvaise politique du pays favorisant l'anglais, a fait perdre au français le côté pratique, mais elle a toujours une grande place dans les cœurs des Géorgiens. [...] La pratique du français ne permet pas de trouver un travail en

Géorgie », ont répondu les personnes interrogées à la question comment ils voyaient la place du français en Géorgie¹.

La discussion sur les politiques linguistique et éducative géorgiennes, il faut absolument souligner que l'Ambassade de France, l'Institut français de Géorgie, l'Agence universitaire de la Francophonie, différentes écoles (École française du Caucase, École Saint-Exupéry, École Patardzéouli...) et différentes associations géorgiennes (Professeurs de français...) favorisent la promotion de la langue française impulsant la démarche en faveur de la francophonie : conférences, projections cinématographiques, théâtre, concerts, concours...

Les politiques linguistique et éducative bien menées en Géorgie peuvent favoriser la connaissance de la langue et de la culture françaises en Géorgie et l'organisation des échanges culturels franco-géorgiens peuvent entre autre faciliter ce processus et en même temps de s'interroger sur les méthodes, approches et les compétences interculturelles nécessaires pour concevoir les situations de mobilité internationale et d'identifier les besoins de développement professionnel et les compétences transférables qui permettent d'accompagner les nouveaux engagements professionnels des professeurs de français.

6. La mini-recherche

Pour savoir quelles sont les perspectives pour la profession des professeurs de FLE en Géorgie, nous avons mené une mini-recherche sous la forme du sondage dans les 4 écoles secondaires publiques et privées. Le questionnaire a été rempli par les élèves. D'après ce sondage nous avons fait une conclusion suivante : il faut faire tout le possible pour rendre le métier de professeur de FLE plus populaire.

Le sondage, sous la forme de questionnaire comportant huit questions en géorgien, a été effectué dans les écoles publiques et privées géorgiennes. Pour avoir les résultats plus convaincants, le sondage a été mené dans des écoles publiques et privées de la capitale (école publique : D. Uznadze ; école privée de Marie Brosset et Georgian-American School – école privée) ainsi que dans la région de Kakheti (École publique n° 2 de Mataani).

Le questionnaire qui a été soumis aux 50 sondés nous a montré que la plupart des élèves (48 sur 50) trouvent que le métier d'enseignants de FLE est plutôt la profession féminine et n'est plus populaire et que c'est un métier est une tâche difficile, les études sont de plus en plus longues et après les études c'est toujours compliqué de trouver le travail convenable. Tout ceci peut avoir un jour des conséquences néfastes : le manque des professeurs de FLE et le vieillissement du corps d'enseignants.

Ce processus se poursuit à un rythme rapide, accentuant l'asymétrie de la répartition par âge des enseignants, et ce de façon assez alarmante pour la Géorgie.

Il est tout à fait nécessaire que le gouvernement géorgien et le ministère de l'Éducation favorisent la popularisation de ce métier chez les jeunes tout en prenant en considération le défi et les exigences actuelles.

1 Propos recueillis auprès des enseignants de français en mai 2013 dans le cadre d'une thèse de Doctorat sur l'enseignement et place du français en Géorgie.

7. Conclusion

Ainsi, on peut conclure que l'enseignement des langues en Géorgie est un domaine prioritaire et que la responsabilité ou la fonction qui lui est attribuée est extrêmement importante et augmente de son côté le rôle de l'enseignant au cours de l'apprentissage des langues étrangères.

Augmenter le nombre d'apprenants de la langue française et susciter plus d'intérêt et de motivation des apprenants pour le français c'est tout à fait possible à l'aide des professeurs de FLE motivés et performants. Nous sommes bien conscients qu'exactement à l'aide des politiques linguistiques et éducationnelles francophones ainsi qu'avec les enseignants professionnels, tout en réalisant leur rôle décisif dans le processus de l'apprentissage du français, nous pouvons obtenir les résultats optimaux. À cet égard, la situation en Géorgie n'est pas tout à fait satisfaisante et elle exige que le métier de professeur de français soit évolué. Les exigences pour les professeurs de FLE doivent s'accorder surtout aux innovations numériques et à la mondialisation, en termes de mobilité des personnes et tout en impliquant les approches interdisciplinaires dans l'enseignement du français.

Le gouvernement géorgien doit intensifier ses efforts pour faire de la profession d'enseignant une carrière attractive et se préparer à faire face à la nécessité de remplacer d'une manière massive les effectifs dans les années à venir.

Références bibliographiques

- Astavishvili Ch., 2015, *Politique linguistique éducative de la Géorgie. Anglais vs français*, thèse de Doctorat sur l'enseignement du français en Géorgie. Université Paris Ouest Nanterre, La Défense, Paris, France.
Ministère de l'Éducation et des Sciences de la Géorgie, Tbilissi, 2004, *Les objectifs nationaux de l'éducation*.
Wolff A, 2014, *La langue française dans le monde*, Édition Nathan, Paris, pp. 16-19.

Rapports et documents utilisés

- Eurostat, 2010 (online data code : educ_ilang), UNESCO Institute for Statistics (UIS), OECD. <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics>, (consulté le 26 mai 2016).
Éthique professionnelle des enseignants du niveau primaire, basique et secondaire, ministère de l'Éducation et des Sciences de la Géorgie, Tbilissi, 2007, <http://mes.gov.ge> (consulté 15.05.2016)
Géorgie, les actions de coopération dans l'enseignement supérieur, <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/cooperation-educative/les-actions-de-cooperation-dans-l-enseignement-superieur/georgie-13591> (consulté le 5 juin 2016).
Plan d'action pour la Géorgie 2013-2015, *Document préparé par le Secrétariat du Conseil de l'Europe*, <http://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2106801> (consulté le 11 mars 2016).
Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la Géorgie 2016-2019 (Document préparé par le Bureau de la Direction générale des programmes, PDF, pp.10-14)
Propos recueillis auprès des enseignants de français en mai 2013 dans le cadre d'une thèse de Doctorat sur l'enseignement et place du français en Géorgie.
Questionnaire personnel réalisé à Tbilissi et en Kakhetie, en mars 2016

Enseignant de français en Asie du Sud-Est : entre métier et vocation

Thi Mai Yen Tran
Vietnam¹

1. Introduction

« L’avenir du français et de son enseignement dans le monde dépend, entre autres, des compétences professionnelles des professeurs... » est un constat qui reflète une réalité quotidienne des enseignants de français en Asie du Sud-Est. Défendre l’avenir du français nécessite chez nos enseignants des compétences particulières, des compétences souvent négligées dans la formation initiale et continue. Nous comprenons que le travail d’appropriation des savoirs langagiers et des savoirs didactiques à travers la formation initiale et les formations tout au long de la carrière des enseignants est affecté par diverses tensions : tension entre la perspective des chercheurs sur la langue et ses usages et celle des décideurs pédagogiques, tension entre la culture et pratique d’enseignement traditionnelle et l’exigence des applications pédagogiques innovantes, tension entre les consciences disciplinaires des enseignants et celle des évaluateurs, etc. Les enseignants de français de l’Asie du Sud-Est doivent en plus gérer d’autre tension, c’est la tension entre les consciences professionnelle et disciplinaire et le maintien du métier d’enseignant de français dans un contexte où les classes sont menacées d’être fermées, où les parents demandent de retirer leurs enfants des classes de français pour les mettre ailleurs.

Dans le cadre de cette intervention, je choisis volontairement de travailler sur cette tension, car malgré tout effort, le fait de ne pas pouvoir continuer à exercer son métier d’enseignant de français « dans le calme » a mis l’enseignant dans une situation professionnelle tourmentée et une démotivation constante.

L’analyse des référentiels de métiers et des plans de formation continue qui viennent d’être élaborés au Vietnam et au Laos a mis en évidence des éléments très parlant de la tension entre les consciences professionnelles et disciplinaires et le maintien du métier d’enseignant de français que doit gérer les enseignants. Certaines mesures de solution proposées par les systèmes éducatifs soutenues par les partenaires francophones de la zone apporteraient des éclaircissements et des stratégies qui pourraient être partagées aux collègues qui se trouvent dans des contextes similaires.

1 CREFAP – Organisation internationale de la Francophonie.

2. Enseignants de français en Asie du Sud-Est

Actuellement, l'enseignement du français dans la zone d'ASEAN se confronte à des enjeux et défis majeurs. Conditionné par les enjeux économiques et sociaux, l'anglais appris comme première langue étrangère devient un choix légitime non seulement pour les systèmes éducatifs, mais aussi des parents d'élèves. La plupart des enseignants de français en poste doivent se préparer à l'enseignement du français comme deuxième voire troisième langue vivante étrangère, ce qui implique des investissements personnels pour s'approprier des savoirs didactiques nouveaux et adaptés à la situation éducative plurilingue des pays.

Dans le cadre des séminaires régionaux de recherche que nous organisons en 2014 et 2015 dans la région Asie-Pacifique, plusieurs communications ont souligné des besoins nouveaux en matière de formation d'enseignants et font état de l'exigence ferme de professionnalisation : prise en compte du devenir du métier d'enseignant, des impératifs des systèmes éducatifs quant aux compétences à déployer rapidement et enfin des attentes de la société (avec des changements de comportement des parents, plus explicitement stratégiques qu'auparavant dans le choix des matières à l'école).

Le constat est unanime sur le plurilinguisme qui s'est installé dans le paysage : si le français, comme langue seconde, est en concurrence avec d'autres langues, sa chance est précisément dans le plurilinguisme. Dans ce contexte, le français peut faire valoir des atouts.

Tout d'abord, on constate un travail avancé en ingénierie de la formation, dont la maîtrise est jugée nécessaire pour tous les acteurs de l'éducation.

Ensuite, l'enseignement du français a su se renouveler, au moins dans certains secteurs, comme le primaire, en mettant en œuvre une pédagogie pour être plus attractif, comme l'atteste par exemple le projet La main à la pâte.

Une enquête présentée dans le cadre des séminaires a pu montrer que les élèves et les parents expriment leur satisfaction pour une offre multilingue. Le français, comme deuxième langue étrangère, conserve donc toutes ses chances d'être choisi, car le français constitue un signe distinctif pour une embauche à des postes de qualité lors des recrutements.

La déclaration politique pour une éducation plurilingue est claire dans chacun des pays, surtout dans les pays francophones de la région, la mise en œuvre de cette politique est pourtant moins évidente pour plusieurs raisons.

3. Compétences professionnelles requises

En 2015, appuyer par le Centre régional francophone d'Asie-Pacifique de l'OIF (CREFAP), les pays de la région Asie du Sud-Est ont travaillé en équipe nationale pour élaborer pour la première fois un référentiel détaillé des compétences des enseignants de français. Ces référentiels ont servi pour la suite d'établir un plan de formation continue pluriannuelle.

Dans le cadre de cette intervention, j'effectue une analyse transversale des éléments extraits du référentiel de compétences du Vietnam et du Laos pour faire ressortir les particularités du contexte régional, éléments qui exigent chez un enseignant de français des compétences particulières.

La mise en parallèle de la formulation des compétences et ses définitions que les lecteurs peuvent lire dans le tableau ci-dessous n'ont pas de qualité comparative, juste pour faciliter la lecture.

	Vietnam	Laos
C1	Agir en professionnel	Planifier et construire des dispositifs et des séquences didactiques
	Tout enseignant contribue à la formation sociale et civique des élèves. Il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques. Il exerce sa responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits et respecte les devoirs du métier.	Concevoir de façon raisonnée et concertée des situations d'apprentissage en fonction des élèves concernés et des objectifs à atteindre
C2	Agir en éducateur	Enseigner, selon le programme, les compétences spécifiques du français
	Dans son exercice professionnel, l'enseignant de langue française joue un double rôle : il aide l'élève à maîtriser une langue-culture et en même temps contribue à l'éduquer pour devenir un bon citoyen pour la société et l'aider à construire sa personnalité.	Mettre en œuvre le programme d'enseignement en adaptant ses interventions aux besoins, au niveau et aux caractéristiques des élèves
C3	Maîtriser la langue-culture française et des pays francophones pour enseigner et communiquer	Évaluer les apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves
	En tant qu'enseignant de français, dans son usage de cette langue comme matière à enseigner, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire. Il est attentif à la qualité de la langue chez les élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs.	Concevoir et mettre en œuvre des situations d'évaluation afin de constater la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et prendre des décisions en fonction des résultats
C4	Concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage	Se perfectionner et rehausser régulièrement ses connaissances linguistiques et pédagogiques
	L'enseignant est un spécialiste de l'enseignement du français, il est capable de concevoir et mettre en œuvre de façon raisonnée et concertée des situations d'enseignement et d'apprentissage appropriées en vue d'atteindre les objectifs fixés.	S'engager dans sa formation continue afin de répondre aux exigences de la profession imposées par l'évolution du système éducatif et assurer son développement professionnel

	Vietnam	Laos
C5	Prendre en compte des spécificités de l'apprenant et de l'environnement éducatif	Éduquer les élèves en tenant compte de leurs caractéristiques personnelles
	L'enseignant est capable de prendre en compte des spécificités de l'apprenant et l'environnement éducatif. Il est capable de différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. [...] Il doit mobiliser et mettre en place une organisation de travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale pour le développement de compétences.	Contribuer à l'épanouissement de la personnalité de l'élève et au développement de ses habiletés sociales et méthodologiques en agissant en tout temps selon l'éthique professionnelle.
C6	Évaluer les élèves	Contribuer à faire connaître et respecter les valeurs humaines, morales, sociales et communautaires
	Tout enseignant doit être capable de concevoir et mettre en œuvre des opérations d'évaluation afin de gérer la progression des apprentissages et envisager des régulations dans l'enseignement-apprentissage. Il développe chez les élèves la capacité d'auto-évaluation et de co-évaluation.	Concourir à la transmission des valeurs humaines et morales que l'établissement est chargé de transmettre et responsabiliser les élèves aux règles de vie en société
C7	Intégrer les éléments de culture numérique nécessaires à l'exercice du métier	Collaborer avec les partenaires (parents, collègues direction à l'évolution de l'établissement
	Tout enseignant doit être capable de développer des compétences relatives à l'usage et à la maîtrise des technologies de l'information de la communication dans sa pratique professionnelle.	Participer activement, avec les parents et les collègues, aux activités liées aux missions assignées par les textes officiels.
C8	Concevoir et mettre en œuvre une démarche individuelle et collective de développement professionnel	Faire la promotion de la langue française
	Tout enseignant s'inscrit dans une logique de formation tout au long de la vie.	Promouvoir l'enseignement du français en s'appuyant sur les ressources internes et externes en conformité avec la politique plurilingue du Laos
	Il est appelé à concevoir son propre plan de développement professionnel et à le mettre en œuvre seul et/ou de concert avec d'autres acteurs impliqués dans le système éducatif.	
C9	Coopérer avec les parents d'élève et les partenaires de l'école	
	Tout enseignant doit être capable de travailler avec les équipes éducatives de l'école, de coopérer avec les parents, les différents partenaires de l'école en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs.	

4. Plans de formation continue qui tiennent compte de la situation

Le plan trisannuel de formation continue précise le type de l'enseignant de français au secondaire que l'on souhaite former, se fixe des orientations prioritaires et dégage des principes d'action, ceci devant inspirer le renouveau de la politique de formation continue des enseignants conduite par les ministères de l'Éducation.

La formation continue des enseignants de français contribue à faire des enseignants de français des praticiens compétents, conscients des exigences du métier, appelés à traduire les orientations nationales en pratiques professionnelles et capables de s'adapter aux spécificités de leur public d'apprenants et de l'environnement éducatif.

En se conformant aux orientations nationales définies dans les circulaires ministérielles, la formation continue des enseignants de français concourt à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la réussite de tous les élèves. Elle constitue le principal levier de mise en œuvre des réformes du système éducatif. Elle soutient la réalisation d'un triple objectif qui est d'enrichir les compétences disciplinaires et professionnelles validées par la formation initiale, de mettre en valeur et partager l'expérience professionnelle et enfin de développer de nouvelles compétences chez les enseignants en exercice pour faire face à de nouveaux enjeux. Par ailleurs, elle permet aux enseignants de remplir leurs missions, d'exercer leur métier dans les meilleures conditions, de développer leurs compétences professionnelles et disciplinaires et d'évoluer dans leur carrière. Tels sont les éléments précisés clairement formulés dans les plans nationaux de formation continue.

5. Une vision d'avenir à la place d'une conclusion...

Pour faire face aux nouveaux enjeux que mentionnent dans les documents nationaux, les enseignants de français devraient contribuer à la promotion de la langue française, une tâche qui n'est pas si simple dans le contexte asiatique. Dans une région où tout est fait pour que le choix de l'anglais soit une évidence inéluctable, contribuer à la promotion de la langue française devient une tension inévitable à gérer par les enseignants de français dans leur vie professionnelle. Beaucoup d'enseignants de français ne savent pas comment répondre correctement (pour ne pas laisser croire que c'est de la langue de bois) aux questions des parents d'élèves « Est-ce le français est toujours un bon choix ? Est-ce que je peux retirer mon enfant des classes de français et de choisir une autre langue étrangère ? Pourquoi vous choisissez l'anglais plutôt que le français pour votre enfant ? Etc. ».

Dans les stages de formation continue, les formateurs d'enseignants se sentent eux aussi dans l'embarras lors que ces questions sont posées par les stagiaires.

L'analyse des définitions des compétences dans les référentiels nous met sur la voie intelligente qu'ont tracée les formateurs et concepteurs des référentiels et des plans nationaux de formation continue. Le développement de la politique plurilingue, le travail d'équipe, la coopération avec les parents d'élèves et les autres acteurs du système éducatif semblent des solutions pertinentes permettant de résoudre la tension entre les consciences professionnelle et disciplinaire et le maintien du métier d'enseignant de français de la région Asie du Sud-Est.

Références bibliographiques

- Altet M., L. Paquay & Ph. Perrenoud (dir.), 2002, *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck.
- , 2006, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Altet M., Cl. Lessard & Ph. Perrenoud (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Dumay X. & V. Dupriez (dir.), 2009, *L'efficacité dans l'enseignement – Promesse et zone d'ombre*, Collection *Pédagogie en développement*, Bruxelles, De Boeck
- Jonnart P., 2003, *Compétences et socioconstructivisme – un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck
- Karsenti Th., R. Ph. Garry & A. Benziane (dir.), 2008, *Former les enseignants du XXI^e siècle dans toute la francophonie : Ile colloque international du RIFEFF, IUFM de Guadeloupe, 8 et 9 novembre 2007*, AUF/Montréal.
- Lessard Cl., M. Tardif & B. Moon, 2004, *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Les référentiels de compétences des enseignants de français au Vietnam et au Laos, documents élaborés en 2015
- OIF, 2010 et 2014, *La langue française dans le monde*, ouvrage réalisé par l'Observatoire de la langue française de l'Organisation internationale de la Francophonie, Paris, Nathan

Plurilinguisme et formation des enseignants de langues à l'université

Nathalie Van Der Sanden
France¹

1. Introduction

Le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants constitue un enjeu au sein de la classe de langue. Mais qu'en est-il concernant les enseignants de FLE ? Quelles stratégies mettent-ils en œuvre, lorsqu'ils sont face à des élèves qui maîtrisent encore peu le français ? Comment gèrent-ils la communication interculturelle et plurilingue au sein de la classe ? Cela nous questionne sur le discours qui est développé en classe de langue, dont Coste (1984) par exemple a mis en évidence l'intérêt, car il possède des caractéristiques et une réalité qui lui sont propres, ainsi que sur l'*agir professoral*, qui inclut les intentions, les motifs et les stratégies des enseignants (Cicurel, 2011).

De toute évidence, chaque classe de FLE comporte un public et une identité spécifiques, car le profil des apprenants n'est jamais le même. Ainsi, leur niveau est-il bien souvent hétérogène, comme nous avons pu le constater au CUEF de Grenoble, même s'ils sont regroupés au sein d'une classe d'un niveau donné. En retour, cela implique de la flexibilité de la part des enseignants, qui doivent savoir adapter leurs méthodes et leurs stratégies à leur nouveau public dans chaque classe. Il leur faut alors créer les conditions d'un apprentissage du français, en sachant faciliter les interactions entre

1 Université Grenoble Alpes.

les apprenants et avec eux, afin que la communication se développe à l'intérieur de la classe.

Dans ce cadre, il nous semble que le discours en classe de langue s'inscrit d'emblée dans un contexte multiculturel et de ce fait multilingue, et non pas seulement monolingue, car il se construit forcément à partir des échanges entre des apprenants en provenance de cultures et de langues multiples. Finalement, cela pose la question de la formation des enseignants de langues et de leur regard sur le rôle que doit jouer le plurilinguisme, un point abordé longuement par Castolleti (2001), qui a souligné l'importance de la pluralité linguistique au sein de la classe, ainsi que Béacco *et coll.* (2010), qui ont conçu un guide pour la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Cet article aborde en premier lieu la professionnalisation des enseignants universitaires dans un certain nombre de pays européens. Ensuite, nous étudions quelques propositions développées concernant la professionnalisation des enseignants de langues et de FLE et leur formation au plurilinguisme, qui peut varier en fonction du contexte scolaire et des cultures éducatives mises en œuvre d'un pays à l'autre.

2. De la nécessité d'une professionnalisation des enseignants universitaires

De Ketele (2010) a montré que la professionnalisation des enseignants à l'université, que l'on nomme la pédagogie universitaire ou pédagogie de l'enseignement supérieur, est un domaine de recherche assez jeune, dont le développement diffère suivant les pays.

En France par exemple, il n'existe pas de référentiel de compétences d'un enseignant du supérieur (Bertrand, 2014 : 20). Pour autant, cela ne signifie pas que la pédagogie de l'enseignement supérieur ne fasse pas l'objet de réflexion ni de recherche. En effet, la massification de l'enseignement supérieur et le développement de la pédagogie numérique font que l'on s'interroge, depuis quelque temps, sur une transformation nécessaire de la formation des enseignants à l'université (Van der Sanden, 2015 : 36).

Cependant, dans certains pays, on a rendu obligatoire leur participation à des programmes de formation beaucoup plus tôt, comme dans les pays scandinaves, en Belgique et en Suisse, ainsi que dans les pays anglophones (USA, UK, Australie), où on développe depuis longtemps des recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire (Ketele, 2010). Dans ces pays, les activités pédagogiques, les facteurs d'échecs et de réussites des étudiants, ainsi que l'évaluation de l'enseignement à l'université ont fait l'objet de nombreuses publications.

Il en est de même aux Pays-Bas. Si aux débuts des années 2000, la priorité était mise sur la recherche plutôt que sur l'enseignement (De Jong *et coll.*, 2013), certaines universités ont cherché plus tôt à améliorer le profil professionnel de leurs enseignants, comme à Utrecht, où dès 1996, on les encouragea à suivre une formation. Finalement, en 2008, 14 universités ont décidé que les enseignants suivraient une formation diplômante et elles ont validé un profil d'enseignant axé sur cinq compétences majeures considérées comme requises pour assurer un enseignement de qualité (Van der Sanden, 2015 : 37).

Aux Pays-Bas, la professionnalisation des enseignants entre aussi en jeu dans le domaine de l'enseignement des langues, car on y utilise souvent l'anglais pour enseigner à l'université. On estime donc que la formation des enseignants doit aussi porter sur cet aspect. La maîtrise de l'anglais constitue un élément important pour la sélection d'un nouvel enseignant à un poste universitaire et le développement de sa carrière (Van der Sanden, 2015 : 38).

3. De la formation au plurilinguisme chez les enseignants de FLE à l'université

La question de la professionnalisation des enseignants de langues ne se pose pas seulement pour l'anglais. Les chercheurs s'interrogent aussi sur le rôle que doit jouer le plurilinguisme au sein de leur formation, ainsi que sur la diversification de leurs activités professionnelles, ce qui implique des compétences en constante évolution et pose la question de leur évaluation, ainsi que l'émergence d'une didactique professionnelle, notamment dans le domaine du FLE (Causa, Galligani & Vlad, 2012).

Si l'on se questionne depuis une période assez récente sur la professionnalisation des enseignants de langues, il faut cependant noter que la didactique du plurilinguisme a une origine plus ancienne. Ainsi, dans certains pays, du XVI^e au XIX^e siècle, les maîtres de langues ont édité bon nombre d'ouvrages multilingues¹, qui rencontrèrent parfois un vif succès, ainsi que le montre Kok Escalle (2009) pour les Pays-Bas. Toutefois, pendant longtemps, l'institutionnalisation de l'enseignement des langues à l'université n'y a pas donné lieu au développement d'un plurilinguisme orienté sur la « pratique », à la différence de ce qui s'est produit pour l'enseignement secondaire. Comme le mentionne Kok Escalle, elle s'est orientée bien plus sur une approche « scientifique », qui privilégie par exemple « la philologie »².

Aujourd'hui, un aspect qui paraît essentiel pour la formation des enseignants universitaires, et notamment pour les enseignants de langue, est l'utilisation des TIC, dont Causa, Galligani et Vlad (2012 : 3) soulignent l'intérêt. Les MOOC, qui permettent d'enseigner en ligne à un grand nombre d'étudiants et de mutualiser des connaissances dans un domaine peuvent servir aux enseignants à s'entraider, sous une forme collaborative, ainsi que l'a évoqué Elisabeth Anne, à propos de la formation des enseignants d'anglais au cours de la Journée TICE ALPES organisée par l'université de Grenoble 3 en juin 2014³. La formation au plurilinguisme peut aussi s'appuyer sur

1 C'est le cas par exemple du *Nouveau guide de conversations modernes ou dialogues usuels et familiers en quatre langues hollandais, allemand, anglais et français*. Berlin, Bellenger et al. 1863.

2 En France, la recherche « savante », dans le domaine de la didactique du plurilinguisme se fait à l'université et pour devenir enseignant dans l'enseignement secondaire, il faut suivre une formation universitaire et passer un concours qui comporte un certain nombre d'épreuves notées et évaluées par un jury composé par des enseignants du second degré et des enseignants universitaires. Le développement de l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement secondaire moderne quant à lui y a débuté en 1829, sous Charles X qui rédigea un texte officiel qui en marqua le lancement. Mais c'est surtout à partir de la réforme de 1902 qu'il y eut une véritable évolution pédagogique, qui imposa la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE dans l'enseignement public français (Puren, 1988 : 71).

3 Cette journée a pour titre : *Pédagogie numérique : entre individualisation et massification*. La communication d'Elisabeth Anne s'intitule : *EVO, un mini-MOOC qui marche bien* et celle de Villiot-Leclercq, Raynauld & Gerbe : *Concevoir et utiliser des scénarios pour le développement des compétences professionnelles des enseignants avec Karuta-Design Scenario*.

des scénarios, qui serviront à développer des compétences professionnelles chez les enseignants, et donc dans le domaine du plurilinguisme, comme l'ont décrit Villiot-Leclercq, Raynauld et Gerbe durant cette même journée.

Pour ce qui est des fondements de la formation au plurilinguisme chez les enseignants de langues et de FLE à l'université, les chercheurs insistent aussi sur le fait qu'il faut se démarquer d'une réflexion axée sur le bilinguisme, ainsi que l'a souligné Stratilaki (2005 : 155) et se situer dans une perspective qui valorise une compétence plurielle. Cela implique également de dépasser une idéologie monolingue (Castelotti, 2001 : 11) et de travailler sur les représentations sociales qui sont à l'œuvre chez les enseignants comme chez les élèves. Enfin, la didactique du plurilinguisme implique par exemple de ne pas se focaliser sur la didactique d'une langue seconde, comme le soulignent Alby et Launey (2007 : 321), qui abordent la formation des enseignants dans le contexte plurilingue de la Guyane, car si les élèves « doivent apprendre à maîtriser la langue française, placée au cœur des apprentissages », ils devront dans le même temps « apprendre à vivre en Guyane, dans une société plurilingue, en tant que plurilingues ».

Cette constatation n'est pas sans rappeler ce qui se passe aux Pays-Bas par exemple, où l'on développe un enseignement du néerlandais langue seconde, et où, par ailleurs, toute une réflexion est mise en place sur la didactique du plurilinguisme. Comme le décrivent Broeder et Stokmans (2012 : 2), les enseignants doivent apprendre à développer des compétences afin de pouvoir faire face à un environnement plurilingue et pluriculturel, de façon à communiquer de manière efficace au cours des situations qu'ils rencontreront dans ce cadre. En outre, ils doivent apprendre à collaborer avec des acteurs de la vie scolaire, à l'école ou à l'université, et en dehors de l'école¹. Pour aider les élèves à construire des répertoires plurilingues, il convient donc d'instaurer une réflexion sur les méthodes et les outils, ainsi que sur la formation des enseignants, comme le propose Bertucci (2007), qui s'appuie sur une étude de Billiez et Lambert (2005). Bertucci (2007 : 27) propose de modifier l'étude de la grammaire, « au service de l'accueil, de la structuration ainsi que de la légitimité des langues ».

Dans un ouvrage récent, Vlad (2015) développe, elle aussi, un certain nombre de pistes pour développer la didactique du plurilinguisme et former les futurs enseignants de langues et de FLE qui enseigneront à l'université. Parmi ces pistes, un aspect très important porte sur le développement d'une approche biographique, afin que les enseignants réfléchissent à leur propre parcours au contact des langues et à leurs ressources langagières. La dimension biographique est un point également traité par Muller (2012), qui propose aux futurs enseignants de langues de « procéder à un

1 *In order to cope with the multilingual and multicultural environment, teachers should develop skills to communicate effectively in culturally diverse social situations. They will need collaborative networking skills to deal with the different agents involved in school life. The overall aim is to strengthen the engagement and involvement of all actors in the school : students, teachers, parents, and other educators.*

retour réflexif¹ sur leur apprentissage et leur pratique des langues étrangères². De son côté, Birello (2012) montre comment les récits de vie linguistique et professionnelle, écrits par des enseignants en formation continue, peuvent les aider à mieux guider les étudiants qui seront aussi amenés à développer un regard sur leurs représentations, leurs croyances et leurs savoirs.

4. Conclusion

À l'heure actuelle, il semble indispensable de se questionner sur la mise en œuvre d'un référentiel de compétences d'un enseignant du supérieur. Dans le domaine de l'enseignement des langues et celui du FLE, certains enseignants-chercheurs ont émis des propositions en ce sens, afin de développer des savoirs dans le domaine linguistique, ainsi qu'un savoir-faire, qui s'appuie notamment sur une réflexion sur les langues et leurs usages, ainsi que sur son propre parcours d'apprentissage, en apprenant par exemple à concevoir une biographie langagière. Il convient aussi de chercher à développer un « savoir-être », c'est-à-dire de s'intéresser à la diversité linguistique et culturelle, et de bien se garder de projeter des représentations toutes faites dans le domaine de l'apprentissage des langues et des cultures, et pour ce faire de concevoir des méthodes et des outils adaptés au contexte universitaire dans lequel le futur enseignant de langue ou de FLE sera amené à enseigner.

Références bibliographiques

- Alby S. & M. Launey, 2007, « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel », *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, IRD éditions, pp. 317-348.
- Beacco J.-Cl. et coll., 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques).
- Bertrand Cl., 2014, *soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, Rapport à la demande de madame Simone Bonnafeuf, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bertucci, Marie-Madeleine (2007). « Enseignement du français et plurilinguisme », *le français aujourd'hui. Enseignement de la langue, crise, tension ?*, 156, pp. 49-56.
- Billiez, J. & P. Lambert, 2005, « Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues », C. Van Den Aven-Ne, *Mobilités et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan.
- Bretegnier A., 2012, « La réflexivité comme compétence professionnelle des enseignants/formateurs de langue (s) », *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des besoins, des contextes et des dispositifs. Actes du colloque FICEL*, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC, pp. 55-68.
- Broeder P. & M. Stokmans, 2012, « The teacher as reflexive practitioner : Professional roles and competence domains », *International Proceedings of Economics Development and Research*, 33, pp. 5-9.
- Castoletti V., 2001, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? », *Études de linguistique appliquée* (ELA), 3-4, pp.123-124 et pp. 365-372.

- 1 On retrouve aussi cet intérêt pour une démarche réflexive chez Vlad (2015) et Bretegnier (2012), qui en décrit la conception dans les champs de la didactique des langues et des sciences de l'éducation. En didactique des langues, elle sert de support à une approche biographique et d'autre part elle sert à « réfléchir à son action en contexte » pour ce qui concerne les enseignants en exercice. Pour ceux qui sont en formation, elle sert à construire une posture d'intervention professionnelle.
- 2 Ainsi que le spécifie Muller, il ne s'agit pas ici d'un journal d'apprentissage, qui décrit le déroulement de cours de langues. Les étudiants devront s'appuyer sur leur mémoire d'apprenant et décrire comment leur apprentissage s'est déroulé et comment ils conçoivent l'apprentissage d'une langue.

- Causa M., St. Galligani & M. Vlad, 2012, *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des besoins, des contextes et des dispositifs. Actes du colloque FICEL*, Université Sorbonne nouvelle – Paris 3, DILTEC.
- Coste Daniel, 1984, « Les discours naturels de la classe », *Le français dans le monde*, 184, pp.16-25.
- Cicurel Fr., 2011, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149-150, *Didactique du français*, pp. 41-55.
- De Jong R. *et coll.*, 2013, « Poldering a Teaching Qualification System in Higher Education in the Netherlands : a typical dutch phenomenon », *Revista de Docencia Universitaria*, 11/3.
- De Ketele J.-M., 2010, « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, 172, pp. 5-13.
- Kok Escalle M.-Chr., 2009, « Regard sur la didactique du plurilinguisme aux Pays-Bas au XIX^e siècle », *Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVI^e-XX^e siècles)*, *Documents SIHFLES*, 43, pp. 59-80.
- Muller C., 2012, « La rédaction d'une biographie langagière par de futurs enseignants de langues : un premier pas vers la réflexivité », *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des besoins, des contextes et des dispositifs. Actes du colloque FICEL*, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC, pp.182-196.
- Puren Chr., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Stratilaki S., 2005, « Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue : quelques réflexions six ans après... », *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon, École normale supérieure. Lettres et Sciences humaines, pp. 155-168.
- Van Der Sanden N., 2015 « Enseigner les langues en Europe : quelle pédagogie universitaire ? », *Les Langues modernes 3, Enseigner les langues à l'université, un métier qui s'apprend ?* pp. 36-42.
- Vlad M., 2015, *Le plurilinguisme dans la formation universitaire des enseignants de langues. Compte-rendu d'une expérience en contexte roumain*, Bucarest, Editura Universitară.
- Birello M., 2012, « Les récits de vie linguistique et la formation des enseignants », *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des besoins, des contextes et des dispositifs. Actes du colloque FICEL*, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC, pp. 20-30.

