

Descontinuidades e
confluências de olhares
nos estudos francófonos

Descontinuidades e confluências de olhares nos estudos francófonos

Volume 2

I Congresso Luso-Espanhol de Estudos Francófonos

Associação Portuguesa de Estudos Franceses (APEF)
Associação de Professores de Francês da Universidade Espanhola (APFUE)

Universidade do Algarve, FCHS, 10-12 de Outubro de 2007

Organização
Ana Clara Santos



2010

ÍNDICE

LÍNGUA E ENSINO

LES REALIA DANS LA VARIÉTÉ DU FRANÇAIS DE LA RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE ET LES DIFFÉRENTES STRATÉGIES POUR LEUR TRADUCTION.. <i>María Dolores Espinosa Sansano</i>	9
LA DISLOCATION : MARQUE DISCURSIVE ET DISCONTINUITÉ PHRASTIQUE EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN	15
<i>Catherine Desprès Caubrière</i>	
LE PROCESSUS INTERPRÉTATIF DE L'ÉNONCÉ CONCESSIF EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN : TROIS HYPOTHÈSES	27
<i>Emma Álvarez Prendez</i>	
LA SYNONYMIE DISCURSIVE : (TOUS) LES NOMS DU RÉFÉRENT	35
<i>Gemma Peña Martínez</i>	
ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION ET VARIATION LINGUISTIQUE	49
<i>Alberto Supiot Ripoll</i>	
TRACES D'ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES DANS UNE INTERVENTION MÉTACOGNITIVE DE COMPRÉHENSION ORALE EN FLE	61
<i>Maria José Valiante</i>	
DEUX MODÈLES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU DEBUT DU XXE SIÈCLE À L'ABRI DE LA RÉFORME EUROPÉENNE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MODERNES	75
<i>Maria Inmaculada Rius Dalmau</i>	
DIDACTIQUE DU F.L.E. ET ÉDUCATION DES VALEURS : ENSEIGNEMENT EN FAVEUR DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES À TRAVERS L'APPRENTISSAGE DU PASSÉ COMPOSÉ EN FRANÇAIS	89
<i>María José Sueza Espejo</i>	

RECOURS EXPRESSIFS ET CURIOSITÉS DU LANGAGE JOURNALISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU F.L.E.	103
<i>Ana Teresa González Hernández</i>	
LE DISCOURS DE LA PRESSE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : DIMENSIONS SOCIOCULTURELLES ET DIDACTIQUES DU FAIT DIVERS	113
<i>Juan Herrero Cecilia</i>	
TITRES CHAPEAUX D'UN JOURNAL NUMÉRISÉ : <i>LE PETIT JOURNAL</i>	127
<i>Denise Fischer Hubert</i>	
LES TIC AU PROGRAMME : TENTATIVE D'ESSAI SUR L'ÉTAT DE L'ART	143
<i>Joaquim Guerra</i>	
APPRENDRE UNE LANGUE, C'EST ACQUÉRIR UNE CULTURE	151
<i>Fatiha Hacini</i>	
LA DIMENSION INTERCULTURELLE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE AU PORTUGAL ET EN ESPAGNE	159
<i>Rosa Maria Barbosa Chaves</i>	
LE PLURILINGUISME : DES DISCOURS À LA RÉALITÉ	175
<i>Cristina Avelino, Francine Arroyo</i>	
ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO : UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO	187
<i>Lírolinda Maria Rodrigues Martins Viegas</i>	
FAIRE PLACE À L'HISTOIRE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	203
<i>Michel Berré</i>	
CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO	
LEÇONS DE PROUST : COMMENT LIRE LES LIVRES DONT ON NE VEUT PAS PARLER?	223
<i>Maria Alzira Seixo</i>	

LÍNGUA E ENSINO

LES *REALIA* DANS LA VARIÉTÉ DU FRANÇAIS DE LA RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE ET LES DIFFÉRENTES STRATÉGIES POUR LEUR TRADUCTION

Maria Dolores Espinosa Sansano

Universidad de Murcia

Nous prétendons ici aborder plusieurs problèmes que pose la traduction en général et, plus spécifiquement, celui des *realia*.

La traduction constitue une tâche difficile lorsque le traducteur prétend être le plus fidèle que possible au message transmis par la langue d'origine. Dépendant du type d'ouvrage (essai, roman, lexique bilingue, etc), les problèmes appartiendront à des degrés différents de difficulté, tels que:

- le registre de langue, notamment les registres familier, populaire et argotique (le verlan constitue un problème encore plus ardu, étant donné que l'espagnol ne pratique pas – sauf de rares exceptions – ce «jeu linguistique»)
- la présence de néologismes – surtout de mots-valise, dus principalement à la créativité et à la volonté innovatrice de l'auteur, qui se sert de la grande possibilité que lui offre le français grâce à l'homophonie, et dont la fréquence peut devenir très importante chez certains écrivains – v.g. Hélène Cixous les utilise et en crée presque dans toutes ses œuvres (*La Missexualité, La venue à l'écriture*); et Queneau nous en fournit quelques-uns aussi dans *Les fleurs bleues*) –. Ce type de néologismes, empreints parfois d'une nuance ironique ou tout simplement amusante, constituent un problème assez important pour le traducteur.
- des sigles, non pas des sigles employés par le monde du commerce, celui de l'entreprise et aussi celui des institutions qui, eux, ne se traduisent pas, mais des sigles inventés par l'auteur et employés avec une intention ironique, par ex. *N.B.*, *T.G.B.* ou *C.W.* que nous trouvons dans l'essai de Valérie Hanotel et Marie Laure de Léotard *Nous, les bourgeoises*
- les noms propres, question assez débattue et dont nous n'allons pas parler ici
- et finalement et principalement
- les *realia*, très fréquents dans les variétés du français partout dans la francophonie.

Ici, nous allons parler des *realia* qui apparaissent dans la variété centrafricaine, que

nous avons traités lors de la réalisation d'un lexique bilingue français/ espagnol¹ à partir de l'œuvre *Le français en Centrafrique. Lexique et société* (Queffélec).

La mise en oeuvre d'un vocabulaire bilingue appartient à la fois au domaine de la traduction et à celui de la lexicographie. En ce qui concerne la variété du français d'Afrique Centrale il faut, en plus, tenir compte de la réalité linguistique de ce pays, où le français est la langue de culture, largement employée d'ailleurs, et la langue officielle unificatrice, qui coexiste avec des adstrats linguistiques de nature tout à fait différente, tels que le sango, le banda ou le lingala, et d'autres qui sont plus sporadiquement utilisés dans le fait de la communication², et qui ajoutent une autre difficulté à la traduction. Tel que nous indique Sáez Hermosilla

El problema consiste [...] en superar las trabas intelectuales y las limitaciones semántico-culturales que imponen los diferentes sistemas lingüísticos en su actualización en los discursos y en los textos (Sáez Hermosilla, 1994: 79)

Le lexique de cette variété du français, variété mésolectale centrafricaine, présente donc de nombreux néologismes formés tout en suivant les procédés traditionnels³. C'est-à-dire, au moyen de:

- a) la dérivation propre, faite généralement ici par suffixation, l'affixation étant moins fréquente.
- b) l'extension sémantique des mots appartenant aux différentes catégories grammaticales
- c) l'emprunt à d'autres langues, notamment à l'arabe (p. e. *bissimilāi*, ineque, neque!; *zaraguina*, salteador de caminos) et à l'anglais (p.e. *goaler*, hacer de portero; *golden*, blusa). En ce qui concerne les mots composés, ils sont parfois de nature hybride, car ils présentent des éléments appartenant à des langues différentes, tel que nous pouvons l'apprécier aux exemples suivants:
 - composé d'anglais et de français: *boy-boucher*, aprendiz de carnicero; *boy-chasseur*, ayudante (de caza): *boy-coton*, ayudante algodonoero; *boy-maçon*, aprendiz de albañil;
 - composé de latin - ou plutôt d'un préfixe roman -et d'une langue autochtone: *anti-mbao*, amuleto;
 - composé d'anglais et d'une langue autochtone: *mbaoman*, hechicero.

L'extension sémantique y est aussi abondamment employée et elle apparaît surtout

1. Ce lexique n'a pas encore été publié.

2. Ces données nous ont été fournies par l'ouvrage cité à la note 2.

3. Nous suivons Maurice Grevisse et André Goosse: *Le Bon Usage*, Éd. Duculot, Paris-Gembloux, 1986, paragraphes 138 et suivants.

dans les catégories grammaticales du substantif et du verbe⁴. En voici quelques exemples, où, en ce qui concerne leur traduction, le problème a consisté surtout à garder le registre de langue:

a) extension du substantif:

affectation, destino forzoso

bombe, chuleta (langue des écoliers)

deuxième bureau, querida, amante

déserteur, absentista

frère, 1.- primo, pariente 2.- compadre 3.- hermano, compañero (de lucha o de partido)

madame, 1.- señora 2.- maestra de escuela 3.- mujer, esposa

politique, trola, mentira

quinine, píldora, pastilla

table, tenderete, puesto

tchatcheur, pirulero, estafador.

b) extension du verbe:

aider qqn, dar dinero a alguien

bisser, sacar, invitar a bailar

fouiller qqn, buscar a alguien

se maquiller, aclararse la piel

prêter, tomar prestado

tchatcher, llevar al huerto

timbrer, remendar (par allusion à la forme de la pièce)

Mis à part l'extension sémantique, il y a d'autres verbes qui sont des formations propres de cette variété linguistique, réalisées à partir d'un substantif suivi de la terminaison *-er* du premier groupe de la conjugaison, par exemple:

chanvrer, fumar porros

démarcher, moverse, hacer gestiones

gréver, hacer huelga

plainter qqn, querellarse contra alguien

sporter, entrenar

Finalement, nous abordons le problème des *realia*, très abondants dans ce lexique. Les Centrafricains incorporent à leur discours en français des mots autochtones appartenant aux différents dialectes, déjà cités, ou des mots étrangers, pour nommer des objets ou des concepts concernant la famille, la nourriture, les maladies, la politique de leur pays,

4. Parmi les autres catégories grammaticales, celle des adverbes nous offre une autre caractéristique: ceux-ci ont parfois un sens différent par rapport au français de l'Hexagone. Par exemple: *aussi* et *trop* sont employés à la place de *non plus* et de *très* respectivement.

la religion, le commerce, les plantes, les animaux... Bref, la vie quotidienne en général.

Il faut dire que les *realia* sont un dénominateur commun des variétés francophones, puisqu'ils sont traités dans des travaux portant sur des variétés appartenant à des milieux géographiques tout à fait différents et éloignés, tels que le Québec (Poirier, 1995 : 29) ou l'Île Maurice (Nallatamby, 1995 : 225).

Nous venons d'indiquer que ces éléments de la langue posent des problèmes quant à leur traduction, des problèmes que tous les voyageurs ayant écrit un récit sur leur voyage ont connus au moment de nommer certaines réalités et dont parle Olivia Guérin:

Lorsqu'un voyageur est mis en situation de rendre compte d'un univers culturel qui n'a pas été conceptualisé par sa langue [...] il se trouve confronté à des «lacunes lexicales». Il doit ainsi élaborer des stratégies discursives, afin de nommer des *objets culturels* pour lesquels il ne dispose pas de dénomination spécifique dans sa langue (Guérin : 2)

Cette difficulté à transmettre, en les nommant, les *realia* – définis ici comme «objets culturels» –, est la même à laquelle nous nous heurtons au moment de les traduire.

Pour cette catégorie de mots, après avoir constaté que l'emploi d'un seul procédé n'était pas possible si l'on voulait rendre le plus fidèlement que possible le sens, nous avons dû avoir recours à des solutions différentes du point de vue de leur traduction. Pour les mots africains, nous avons choisi la traduction la plus approximative, car les sèmes qu'ils renferment –et que nous connaissons grâce aux explications fournies dans l'oeuvre de Queffélec préalablement citée– ne se correspondent pas nécessairement en leur totalité avec ceux du mot espagnol (p.e. *poulingara*, *vendedora*).

Mai, parfois, nous avons été contrainte à garder le mot, tout en ajoutant une brève explication, puisque

A veces es preciso explicitar en TLT elementos que están implícitos en el contexto de TLO. Mediante la explicación se facilita la interpretación, evitando un vacío en la comunicación del mensaje (Torre, 1994: 136)

Mais, à notre avis, la présentation de cette explication sur l'écrit peut varier:

- a) si le *realia* est conservé dans la langue d'arrivée, l'explication est offerte entre parenthèses: *tabaski*, tabaski (fiesta musulmana del cordero); *tangawassi*, tangawassi (bebida excitante).
- b) si, pour la traduction, nous avons employé un mot générique, nous avons ajouté l'extension pertinente, entre parenthèses elle aussi: *chouiaterie*, chiringuito (de carne asada); *colalu*, barreño (de aluminio).
- c) si le mot n'a pas de traduction déjà instaurée dans la langue d'arrivée, les *realia* formés à l'aide d'un suffixe français ont été gardés, tout en changeant ce suffixe par un autre en espagnol, puisque celui-ci a la même valeur qu'en français. C'est le cas des suffixes *-ation*, *-ien*, *-iser*, *-isme*, *-iste*, dont les correspondants espagnols

sont *-ación, -iano, -izar, -ismo, -ista*, v.g. :*balafoniste, balafonista centrafricaniser, centrafricanizar; centrafricanisation, centrafricanización*.

Parmi les *realia* à suffixe conservé, quelques-uns demandent, à notre avis, pour que le sens demeure clair, l'adjonction entre parenthèses du nom propre dont ils dérivent: c'est le cas de *bokassisme*, *bokasismo* (política del presidente Bokassa); *bogandisme*, *bogandismo* (política del presidente Boganda); *bogandiste*, *bogandista* (seguidor de Boganda);

D'autres *realia* à suffixe ont une traduction, et n'exigent pas la création d'un mot nouveau: *chaillement*, 1.- desayuno 2.- té; *charlatanisme*, brujería; *déguerpissage*, desahucio; *ngbaticien*, bandido; *poupoulateur*, ventilador; *talimbisme*, hechizo.

Il faut ajouter que, dans un lexique bilingue où le respect – dans la mesure du possible – au registre de langue est incontournable, parfois il s'avère nécessaire de donner plusieurs traductions pour un même mot⁵, dont la première répond au registre de langue du mot français – ce serait la vraie traduction – et la dernière au registre courant de la langue d'arrivée (en ce cas, l'espagnol), laquelle y est incorporée pour aider à la compréhension.

En guise de résumé, il faut dire qu'une variété de langue comme celle que nous avons traitée ne peut pas se conformer, ne se conforme pas – nous l'avons expérimenté – à une seule stratégie traductologique. Les solutions aux problèmes qu'elle pose peuvent donc varier selon les caractéristiques que chaque variété linguistique présente, caractéristiques que le traducteur doit évaluer pour y porter solution.

5. Nous avons suivi ce procédé lors de l'élaboration du lexique bilingue dont nous avons parlé au début.

Références bibliographiques

CIXOUS, Hélène (1986). *La missexualité*. Paris : Éd. Des Femmes.

GREVISSE, Maurice et GOOSSE, André (1986). *Le Bon Usage*. Paris-Gembloux : Éd. Duculot.

GUÉRIN, Olivia. *La nomination en situation interculturelle: choix du nom et construction discursive des «objets culturels» dans le récit des voyageurs français en Afrique noire*. Résumé de Thèse, ILPGA (Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées de Paris).

http://www.cavi.univ.paris3.fr/ilpga/pages_personnelles/olivia-guerin

HANOTEL, Valérie et DE LÉOTARD, Marie Laure (1991). *Nous les bourgeoises...* Paris : Éd. Le pré aux clercs.

NALLATAMBY, Pravina (1995). «Régionalisme lexical et francophonie plurielle à l'île Maurice». In : *Le régionalisme lexical*. Iles. Journées Scientifiques du Réseau Étude du français en francophonie, Actualité Scientifique. Paris : Éd. Duculot.

POIRIER, Claude (1995). «Les variantes topolectales du lexique français». In : *Le régionalisme lexical*. Iles. Journées Scientifiques du Réseau Étude du Français en francophonie, Actualité Scientifique. Paris : Éd. Duculot.

QUEFFÉLEC, Ambroise et alii: *Le français en Centrafrique. Lexique et société*. EDICEF/AUPELF.

<http://www.bibliotheque.refer.org/html/centra/lexique>

QUENEAU, Raymond (1965). *Les fleurs bleues*. Paris : Éd. Gallimard, col. Folio.

SÁEZ HERMOSILLA, Teodoro (1994). *El sentido de la traducción. Reflexión y crítica*. León : Secretaría de Publicaciones de la Universidad de León.

TORRE, Esteban (1994). *Teoría de la traducción literaria*. Madrid : Ed. Síntesis.

LA DISLOCATION : MARQUE DISCURSIVE ET DISCONTINUITÉ PHRASTIQUE EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN

Catherine Desprès Caubrière
Universidad de Valladolid

Depuis Paul Imbs, depuis Gougenheim, la description grammaticale de la langue parlée en français contemporain a été renouvelée en permanence par des spécialistes qui, de Sauvageot à Blanche-Benveniste et son équipe, ont réussi à dissiper le préjugé qui a pesé sur le français parlé (français parlé/français fautif), voire sur l'oral, longtemps banni ou maltraité par la tradition normative. Nous n'allons pas entrer dans le détail des divergences, déjà désuètes, opposant le code écrit et le code oral, nous les évoquons simplement pour rappeler l'attitude de l'enseignant de français langue étrangère à l'Université, encore et toujours pris dans l'intervalle oral/scriptural, et pour justifier les questions qu'il se pose quant à certaines réalités langagières observables, problématiques du fait qu'elles ne sont que rarement prises en compte, tout au plus signalées par les grammaires d'enseignement. C'est justement à ces questions que de très nombreux travaux d'analyse et de recensement exhaustifs apportent aujourd'hui des éléments de réponse théoriques et méthodologiques. Le cas répandu des constructions détachées en français, décrites actuellement comme phrases à *double marquage*, et couramment dénommées *dislocations*, constitue, dans ce sens, un exemple privilégié.

Abordée de maintes façons dès 1970 par les linguistes, objet d'étude du G.A.R.S¹, dirigé par Claire Blanche-Benveniste, son intérêt syntaxique a motivé, entre autres, le livre de Mylène Blasco-Dulbecco, de 1999, *Les dislocations en français contemporain*, qui, à partir d'un corpus d'exemples réels, élabore une analyse exhaustive et solide qui représente un point d'appui capital en la matière. La lecture de cet ouvrage de référence, et les informations exhaustives qu'il nous fournit, sont en fait à l'origine de cette exposition, guidée tout d'abord par l'idée d'un lien entre l'observation attentive de la conduite langagière en français contemporain et la rencontre constante de faits grammaticaux aussi problématiques qu'incontournables - lien qui a donné lieu à une réflexion sur la difficulté inévitablement imposée au professeur de FLE, lié lui-même à cette nécessité inéluctable de l'identification, de l'explication et, trop souvent, de la justification. Et au sens didactique, la difficulté réside justement dans ce lien qui suscite à la fois le rapport de l'oral à l'écrit, celui de l'usage à la norme, voire celui de

1. Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe

l'écart à la norme. Et c'est bien dans cette problématique que s'inscrit la dislocation: on ne peut éviter, ni ignorer sa présence -omniprésence- qu'on ne saurait réduire, selon l'intuition de chacun, à un vague sentiment d'aléatoire, de marginalité, de surcharge ou de relâchement... En effet, comment ne pas s'interroger sur les conditions et la fréquence de séquences aussi souples et naturelles que *ce café, il est bon/ Au Portugal, j'y vais tous les ans / Ce livre, je l'ai lu trois fois*, pourquoi y avoir recours lorsque *ce café est bon/ Je vais au Portugal tous les ans*, et *J'ai lu ce livre trois fois* peuvent très bien faire l'affaire... Cela étant, au lieu de passer par-dessus, d'écarter ce fait linguistique parce qu'il est difficile à fixer, il convient, dès lors, de le reconnaître en l'admettant essentiellement comme un marqueur d'identité supplémentaire, identité d'une portion bien vivante de la langue française, celle de son dynamisme communicatif.

Abondamment décrite et identifiée par la linguistique actuelle, en particulier dans l'approche de l'oral, comme un processus pragmatique d'emphase, de thématisation ou topicalisation, la dislocation, *a priori* propre au français parlé, correspond à une tendance marquée à segmenter l'énoncé en français, autrement dit, à modifier l'ordre de séquence normal des éléments de la phrase -contrairement à l'autre tour emphatique, la structure clivée ou focalisation -*c'est...qui (que)*- qui tend à réintégrer les éléments dans un ordre progressif. La définition donnée par Blasco, dans le cadre théorique d'analyse syntaxique de l'Approche Pronominale, délimite bien le champ de la dislocation: "forme de construction dans laquelle au lieu d'un élément régi par le verbe (à *mon fils* dans *je parle à mon fils*), on a d'une part un pronom qui assure la fonction de régi (*lui* dans *je lui parle*) et d'autre part une réalisation lexicale disloquée, *mon fils*, soit avant le verbe (*mon fils, je lui parle*) soit après le verbe (*je lui parle à mon fils*)" (Blasco-Dulbecco, 1999: 209).

Quelques points de repère théoriques

Dans la description grammaticale usuelle, ce phénomène, longtemps perçu comme pléonasme ou redondance, quelquefois rangé dans la catégorie de l'anacoluthie, a par la suite été relié à la segmentation. Ainsi le *Précis de syntaxe du français contemporain* qui, en 1947, signale que "la langue parlée courante qui utilise constamment le tour *c'est...qui (que)* pour mettre en relief sur le plan intellectuel, recourt par prédilection à la segmentation pour la mise en relief affective", et donne pour exemples *-ta femme, j'ai fait le voyage avec elle* et *-cet homme, je le déteste* pour montrer "le point de départ de l'énoncé dans la pensée" (Wartburg, 1947: 176). D'emblée, la rentabilité expressive

de la dislocation par rapport à la phrase liée, permettant “de faire de n’importe quelle partie de la phrase le thème de l’énoncé”, est établie dans cette remarque qui s’attache à la distinction sur le plan linguistique dans un énoncé, du thème et du propos. Du coup, bien avant les théories de l’énonciation, ne serait-ce qu’à l’intérieur d’une remarque de cette grammaire déjà ancienne mais d’un intérêt incontestable, et sans que le mot *dislocation* n’apparaisse, le procédé informatif est dégagé en tant qu’élément de phrase. Bien plus tard, en 1981, Bonnard donne une justification sémantique à la dislocation, en tant que pratique du français courant oral qui substitue à “l’ordre grammatical un ordre logique ou psychologique, tout en respectant formellement la chaîne propositionnelle” (Bonnard, 2001:283). Finalement, la grammaire actuelle inclut la dislocation à l’intérieur des types de phrase, comme “procédé très employé à l’oral, favorisé par la mise en situation et par la recherche de l’expressivité” (Riegel, 1999: 426).

C’est dans cette optique, à la fois discursive et phrastique, que l’on doit, à mon avis, envisager ce trait de la langue française, dont l’enjeu spécifique ne renvoie plus strictement à une grammaire de l’oral, qui, ancrée dans le dynamisme communicatif, s’écarte de l’écriture comme support ou fixation de la parole... Car, si l’histoire de la langue a montré que la dislocation est en place depuis plus de dix siècles, – elle remonte à la littérature orale du Moyen Age, intervenant dans la versification de la chanson et du roman² comme procédé formel et rythmique, étroitement liée à la mémorisation, donc à la stabilité de l’oralité - il n’en reste pas moins que c’est le texte écrit qui témoigne de sa présence. Et, à propos de cette origine poétique, il est remarquable que, bien avant d’être prise en compte par les spécialistes de l’oral et du français parlé, c’est, rappelons-le, par Bally, fondateur de la stylistique française, que la notion de *dislocation* fut introduite, dès 1909, pour dénommer une structure née de l’opposition entre le mode d’expression intellectuel de la phrase logique et le mode d’expression affectif. C’est donc, au départ, la stylistique, cette “science des moyens d’expression” qui, en s’attachant à la langue parlée, a fait la “découverte” ou révélation nécessaire: la *dislocation des membres de la phrase* est reconnue comme procédé syntaxique particulier de la conversation: “il semble que ce soit, en français tout au moins, un des caractères les plus frappants de la syntaxe parlée” (Bally, 1951: 315). Et pour rendre compte de cette tendance créant un mode d’expression subjectif et affectif, Bally propose d’étudier la syntaxe parlée “à la lumière de ses caractères psychologiques” car, dit-il, “elle n’est pas explicable par des procédés uniquement logiques; elle donne prise à l’observation stylistique au moins autant qu’à l’observation grammaticale” (Bally, 1951: 310). Notons qu’après lui, Marouzeau, tout en attribuant

2. Cf. BLASCO-DULBECCO, M., *op.cit.*, p. 21 ; à ce propos, voir aussi PETIT, A., *Naissances du roman. Les techniques littéraires dans les romans antiques du XIIe siècle*, p. 725.

la dislocation syntaxique “à la langue vulgaire”, reconnaît également que “c’est surtout par des procédés grammaticaux que la langue exprime les valeurs et les nuances” (Marouzeau, 1969: 158).

Pour une approche spécifique de la dislocation

Ainsi, du plan d’étude préconisé par Bally, qui a préparé la voie aux recherches ultérieures, il s’avère indispensable de retenir les deux arguments ou éléments-clés qui le sous-tendent, susceptibles, encore aujourd’hui, d’être retenus et suivis pour une approche rentable des productions langagières, à savoir, le style et la grammaire. L’objet stylistique résidant dans le repérage du marquage expressif, l’objet grammatical dans la description de l’organisation syntaxique. Autrement dit, ne pas isoler la dislocation comme un moyen expressif autonome, ou élément particulier de phraséologie, mais au contraire intégrer son observation et son étude dans une analyse stylistique qui, abordant l’organisation de la phrase, sa distribution, en l’occurrence l’ordre marqué à valeur d’effet, puisse s’associer à une description grammaticale du procédé, du point de vue de sa forme, de ses régularités et contraintes syntaxiques. Ceci, bien entendu, compte tenu du contexte de la structure langagière, du statut énonciatif de la phrase en tant que résultat scriptural analysable d’un acte de langage en situation.

Dans ce sens, le stylisticien actuel, Georges Molinié, qui n’utilise pas le terme de dislocation, inclut la segmentation par déplacement ou par morcellement dans une approche du mouvement de la phrase, et plus précisément dans son analyse de la “disposition des masses syntaxiques” comme support possible d’indications caractérisantes relevant encore de l’opposition entre phrase liée et phrase segmentée: “la phrase segmentée est toujours plus compliquée que la phrase liée, plus populaire, plus affective, ou, au contraire, plus oratoire, plus travaillée” (Molinié, 1997: 70). D’emblée, au travers de cette opposition ambiguë, on touche ici à la notion complexe de niveau de langage, dont les différenciations ne tiennent pas seulement au lexique mais peuvent également, comme on le sait, marquer la syntaxe. Or, précisons qu’une caractérisation préjugée du registre populaire de la dislocation, autant que la problématique de la faute ou de l’incorrection, ne saurait être un bon point de départ pour juger de sa valeur stylistique. C’est plutôt que, variable d’une situation de communication à l’autre, le registre peut sans aucun doute contribuer à l’apport de valeurs connotatives de nature différente sur le plan de la langue, mais indépendamment de la présence ou non de la dislocation. Car celle-ci est connotative en soi, et au niveau même de la réalisation de l’effet connotatif: elle ajoute un coefficient d’expressivité à l’énoncé sur

le plan syntaxique par rapport à la dénotation de la phrase liée. Ainsi, en tant qu'écart par rapport à la phrase canonique, la dislocation peut-elle être porteuse *a priori* d'une impression de niveau familier, de par sa valeur expressive, de par la spontanéité de son emploi, mais ceci ne l'empêche absolument pas de s'incorporer, dans certaines conditions énonciatives, à des niveaux de langue bien différents.

Un support d'analyse: les modalités énonciatives

En conséquence, ce rapport crucial entre l'expression et le contenu ne peut que s'illustrer par une combinaison de procédés relevant d'une démarche à la fois stylistique et grammaticale, sous-tendue par le lien existant entre syntaxe et énonciation. C'est pourquoi, orientée dans ce sens, une étude de la modalité de la phrase constitue la voie d'accès au repérage, à l'identification, description et justification de la dislocation. En effet, les modalités, déterminées par les différents actes de langage relevant du dispositif énonciatif, correspondent chacune à des modes d'organisation syntaxiques spécifiques, précisément modifiables sous l'effet de l'expressivité qui assure une fonction stylistique importante. L'examen de la phrase, en tant que résultante d'énoncé, met alors en lumière des modifications stylistiques conditionnées par des phénomènes grammaticaux. Une application d'étude des différentes modalités énonciatives (déclarative/assertive, jussive, interrogative et exclamative) définit donc, à mon avis, le cadre théorique et méthodologique idéal qui permet d'identifier et d'interpréter la dislocation à la fois comme procédé d'ordre pragmatique et comme structure syntaxique pertinente, effectivement descriptible dans le cadre plus restreint des modalités dites secondaires -affirmative/négative, passive/active, emphatique/neutre-, qui renvoient chacune à un certain type de phrase dont elles déterminent la structure syntaxique:

- Dans la modalité déclarative, la dislocation, repérable donc comme modalité secondaire emphatique, agit au service de la désignation, du contraste ou de l'insistance: le locuteur détache le thème de sa phrase. Autrement dit, la dislocation livre les contenus mentaux dans l'ordre où ils se produisent chez le locuteur. Ainsi, selon la motivation énonciative, l'effet d'emphase peut-il être marqué par la dislocation à droite et/ou à gauche: *Il a téléphoné deux fois, ton père //La nouvelle secrétaire, elle s'appelle Sophie*. Et selon l'articulation informationnelle, la dislocation ne se borne pas au cas du sujet, mais peut, dans le dynamisme de l'échange verbal, affecter plus d'un constituant à la fois: l'emblématique *moi, je*, par exemple, se combinant presque toujours avec d'autres segments détachés: *cette*

femme, moi, je ne la connais pas // Au Portugal, moi, j'y vais tous les ans, etc. Cette double dislocation, sujet et complément, s'intègre syntaxiquement, par la reprise pronominale qui permet de restituer l'ordre canonique de la phrase. Cataphore, anaphore, prolepse et reprise sont dégagés comme éléments qui contribuent au mouvement thématique de la phrase, lui-même confirmé par la prosodie, modifiée par rapport à celle de la courbe intonative déclarative dite "neutre", ou canonique; la montée intonative sur la dernière syllabe du constituant détaché suivi d'une pause est aussi un élément signifiant de cette discontinuité phrastique.

- Dans la jussive, acte de langage performatif aux formes variées du point de vue de la construction verbale (structure impérative et autres moyens), la fonction pragmatique de la dislocation contribue à la stratégie persuasive, essentiellement liée à l'engagement du coénonciateur, en l'occurrence à l'effet directement produit sur la deuxième personne: *cette porte, fermez-la immédiatement! // tu le prendras demain, ton sac!* En outre, la rupture intonative produite par la thématisation constitue un support supplémentaire de l'accent d'insistance.
- Dans l'interrogative, phénomène énonciatif complexe en français, plus que tout autre, comme on le sait, soumis à un conditionnement sociolinguistique, en même temps qu'à des contraintes syntaxiques et stylistiques, la dislocation, contrairement à ce que l'on croit, n'intervient pas seulement aux niveaux familier et standard, où son emploi, certes, est devenu systématique: *Où il travaille, son père? // Les enfants, quand est-ce que tu vas les appeler?* On a pu constater qu'elle contribue aussi bien à l'effet oratoire d'une interrogation dans le registre soutenu qui, plus rhétorique, est nécessairement marquée par l'inversion du sujet, simple ou complexe, dont la valeur de différenciation produit inévitablement un effet stylistique en français: *Le médecin, qu'a-t-il dit? // La mer, ce poète ne l'avait-il vue qu'une seule fois?* On pourrait même dire que le rendement de cet effet se trouve amplifié par la présence de la dislocation et, qu'à ce niveau, se manifeste une compatibilité entre les deux procédés. Ajoutons que, dans tous les cas, la dislocation entraîne une rupture intonative significative sur la courbe mélodique, qui tend à modifier également la prosodie propre à l'interrogation. Ainsi, intervenant à l'intérieur des nombreux micro-systèmes interrogatifs, régis par des règles syntaxiques propres, la dislocation peut être évaluée comme stylistique du point de vue de l'expressivité, et comme syntaxique en tant que procédé formel régulier qui participe naturellement des différentes réalisations linguistiques de l'interrogation en français.

- L'exclamative, cette modalité, dont le rôle est si important dans la communication, a cependant un statut encore mal défini. Or, à dominante expressive, elle est certainement celle avec laquelle s'accorde le mieux la dislocation qui, liée au mouvement spontané de la pensée ou de l'affect, revêt une valeur subjective et opère à plus forte raison comme mode de renforcement. La portée discursive d'emphase, d'ordre émotif, est d'autant plus marquée par la disjonction qui contribue elle-même à l'accent d'intensité - *Ils sont fous, ces Romains!*. L'intonation jouant ici un rôle prépondérant, le détachement de la structure a une répercussion frappante sur la prosodie de l'exclamation: *Le chocolat, qu'est-ce qu'il aime ça! // A Paris, qu'est-ce qu'on s'amuse!*. Là encore, une précision: l'élément exclamatif *qu'est-ce que* est indice d'un registre familier, pas la dislocation. Et si son emploi s'est indéniablement généralisé dans le registre courant, elle peut néanmoins contribuer à l'expression du degré à un niveau même hypersoigné: *Des romans, combien cet auteur en avait-il écrits!*

Dans chacun de ces cas, la dislocation, pertinente au niveau de la stratégie communicative, ne saurait être négligée, ni reléguée à un second plan, mais au contraire considérée nécessaire, voire obligatoire à l'intérieur du dispositif énonciatif. En outre, à partir de l'observation de cette présence, mise en évidence au travers des différentes modalités, se dégage une spécificité syntaxique régulière, donc un type grammatical, toujours signalé par le détachement d'un syntagme, qui peut se traduire comme un dédoublement fonctionnel, mis en oeuvre et explicité par des éléments proprement grammaticaux, morphologiques et syntaxiques -pronoms personnels disjoints, clitiques, possessifs ou démonstratifs-, selon la nature du constituant détaché. On pourrait d'ailleurs, à ce sujet, multiplier les exemples de configurations phrastiques qui permettraient d'entrer davantage en détail dans l'interprétabilité des cas gauche/droite, qui ne sont pas exactement symétriques, dans leur relation coréférentielle, et dans l'analyse des éléments prosodiques qui font actuellement l'objet de nombreux travaux approfondis à partir de corpus exhaustifs, tels que ceux que nous propose l'ouvrage de M. Blasco-Dulbecco. Mais, dans les limites de ce travail, mon propos est surtout de montrer, au sens didactique, que là où cette construction en usage dans le français contemporain peut être parfaitement localisée et cernée, c'est à l'intérieur du cadre des modalités énonciatives, celui-ci permettant à lui seul de recenser les conditions d'emplois de la dislocation, de révéler, en même temps que la pertinence de sa dimension pragmatique, sa personnalité grammaticale. Car, dans le prolongement même de l'affirmation de Molinié: "la stylistique ne peut être que stylistique de l'expression" (Molinié, 1997: 140), une réponse grammaticale peut être donnée, fondée sur les changements mêmes qui résultent de l'emploi de la dislocation en tant que procédé expressif d'emphase, dans

le sens d'une alternative syntaxique qui se superpose systématiquement à la syntaxe usuelle des différents types phrastiques "conventionnels" correspondant aux différentes modalités. En l'occurrence, celle de la mise en valeur par rapport à la modalité secondaire contraire -la modalité neutre, ou à valeur expressive zéro- qui correspond grammaticalement au moule canonique de la phrase française. Il s'agit, en définitive, d'une méthode qui, partant des modalités, associe une syntaxe descriptive et une stylistique, tout comme le souhaitait d'ailleurs Bally, -"elles se reconnaîtront comme soeurs et marcheront main dans la main" (Bally, 1951:258).

Champ d'application de la dislocation

Qui plus est, la rentabilité de cette méthode ne s'épuise pas dans la représentation de la dislocation en soi, mais peut trouver son extension dans l'explication et la justification d'autres aspects morphosyntaxiques, et ceci sous l'angle de la complémentarité. Ainsi, a-t-on la possibilité, par exemple, d'établir un rapprochement certain avec la diathèse passive qui, correspondant elle aussi à une modalité secondaire, répond à une tendance, voire à une préférence, de la langue française. Elle aussi, à sa façon, met en jeu le schéma SVO de la phrase canonique en permutant l'ordre thème-rhème, en modifiant l'ordre syntactico-sémantique de la phrase active: le sujet grammatical dans la phrase passive est renforcé par la topicalisation qui, sur le plan argumentatif correspond soit à une rhématisation, soit à un effacement délibéré du sujet sémantique. La rentabilité expressive de la passive, qui n'est pas employée indifféremment par le locuteur dans la mesure où le contenu informationnel n'est pas le même, se définit par rapport à la modalité active: sa configuration linguistique répond bien encore à un choix stylistique qui introduit, sur le plan sémantique, une répartition des constituants en thème et propos. De surcroît, on constate une affinité spéciale de la passivation avec la dislocation: *cette version, elle a déjà été faite par les étudiants / il a été opéré trois fois, mon père*. Non seulement cette combinaison à double niveau -expressif et syntaxique-, des deux modalités secondaires -passive et emphatique par dislocation-, est particulièrement représentative de la phrase française, mais cette coïncidence de constructions est éloquentes à l'égard de l'unité de la langue, du lien intrinsèque entre la syntaxe et l'affectivité du langage ...

Et comme autre point de méthode, lié toujours à l'observation de la phrase en tant qu'espace de la modalisation, l'étude de la dislocation peut également aboutir à l'éclaircissement de certains emplois pronominaux qui, tenus pour épineux dans l'enseignement de la langue française, sont en fait bien souvent conséquence même de

la dislocation. C'est le cas de la pronominalisation des compléments indirects inanimés, ou animés non définis, par les pronoms dits adverbiaux *y* et *en* qui, en rapport de dépendance avec le groupe verbal, fonctionnent comme des formes synthétiques anaphoriques, dont la containte d'emploi est souvent difficilement "adoptée" par l'apprenant, même dans une démarche substitutive, ou à l'intérieur du système traditionnel question-réponse. Or, la présence référentielle de ces pronoms peut se vérifier au mieux dans le cadre de la dislocation qui révèle clairement leur emploi en rapport avec la thématization: à *Paris, j' y vais si tu veux / du café, j'en bois énormément / des lettres, il en écrit tous les jours*. La place et l'emploi pertinent de ces unités fonctionnelles, anaphores de constituants (objet partitif ou prépositionnel), et à valeur sémantique égale, sont mis en évidence par la construction disloquée.

Il en va de même pour un autre cas de pronominalisation, notamment à l'intérieur de la qualification qui, comme on le sait, pose problème en français au niveau de l'opposition générique/spécifique *-c'est / il est*. Ici encore une application de la dislocation peut servir de base à la discrimination qui, elle seule, peut mettre l'apprenant sur la voie de l'utilisation correcte. Ainsi, l'hésitation générale devant le double emploi *-c'est difficile... / il-elle est difficile...-* peut disparaître si l'on tient compte, dans toute construction disloquée, de la nature du déterminant du groupe qualifié, et de sa portée sémantique: *la version classique, c'est difficile / cette version classique, elle est difficile*. Cette répartition qualificative ne répond pas seulement à une contrainte morphosyntaxique mais joue un rôle sémantique essentiel, et ceci à l'intérieur de chaque modalité: *ton café, il est bon? / le café, c'est bon*, ou encore *mes enfants, ils sont fatigués. / c'est fatigué, les enfants!*, etc. Aussi bien, cette distinction d'emploi peut être prise en compte pour justifier l'extension de l'usage du démonstratif *ça*, non seulement comme forme renforcée de *ce*, ou en remplacement de *cela*: *ça sera bien comme ça*, mais comme anaphore ou cataphore d'un groupe nominal dans l'interprétation générique (*j'adore ça... , ne me dis pas ça...*), ou comme indicateur de détachement fortement motivé des constituants phrastiques: *ça me fait peur, le tonnerre/ les enfants, ça casse tout*. Cette polyvalence se vérifie, encore une fois, par le biais de la dislocation, à l'intérieur de chaque modalité: *ça, c'est dommage// ça, c'est formidable!* Il arrive souvent que la dislocation soit globalement soulignée, ou exagérée, par l'emploi de ce pronom: *ça, le cinéma, moi, j'adore ça...* – et à l'extrême: *ça, j'adore ça...* – ou, au contraire, repérable par l'absence même de ce pronom, qui donne lieu à une construction escamotée, mais qui respecte cependant l'organisation de la structure disloquée: *le cinéma, j'adore!*

Demeurant *a priori* en deçà du point normatif, ces dernières configurations phrastiques, qui nous servent de référence caricaturale du phénomène, ne font qu'illustrer les différents degrés d'un écart systématique à l'égard des normes syntaxiques de la

phrase française. Restant néanmoins grammaticalement irréprochables, elles montrent bien que l'expressivité et la connotation sont à la base de l'intelligibilité et de l'efficacité d'un procédé oral qui, au premier abord, peut se caractériser comme fait de style, mais qui, par rapport au langage usuel, constitue moins un écart qu'une alternative énonciative signifiante. A partir du moment où l'écart, cette notion variable et complexe, suscite toujours un rapport de grammaticalité qui s'interpose inévitablement sous l'angle restrictif des règles conventionnelles, il convient d'utiliser le mot dans le sens d'une possibilité de superposition syntaxique, toujours motivée, toujours signifiante.

C' est pourquoi, au moment de conclure, nous nous en remettons à Jean Cohen, pour qui "la grammaire est le pilier sur lequel repose la signification" (Cohen, 1971:185). Car, finalement, c'est bien cette incidence de la dislocation sur le domaine syntaxique du français qui confirme, en dernière analyse, son signifié grammatical, voire son statut, en tant que type grammatical créé sous l'action d'une tendance régulière de la langue orale et qui, à vrai dire, est de plus en plus souvent emprunté par la langue écrite. Ainsi, pour dissiper le malaise sur le plan didactique, faute d'un statut normatif, nous postulons une tentative de codification, du moins une signification syntaxique pour un procédé d'expression instinctif qui mérite de sortir de ce stade intermédiaire pour entrer dans le Bon Usage... Ne faudrait-il pas, pour cela, écarter cette apparence péjorative d'altération de la construction verbale, ou de désordre syntaxique, pour invoquer, au contraire, si ce n'est un ordre logique, une reconstitution logique à travers la discontinuité, à travers cette modification de l'ordre des mots -modification qui donne à la dislocation toute la puissance de sa fonction discursive, tel que Bally l'avait ressenti: "La dislocation est un stimulant pour l'attention, que l'ordre logique des mots endort sur un oreiller de paresse" (Bally, 1951: 313).

Références bibliographiques

BALLY, Charles (1951). *Traité de stylistique française*. Paris : Klincksieck.

BLASCO-DULBECCO, Mylène (1999). *Les dislocations en français contemporain*. Paris : Champion.

BONNARD, Henri (2001). *Code du français courant*. Paris : Magnard.

COHEN, Jean (1971). *Structure du langage poétique*. Paris : Flammarion.

MAROUZEAU, Jean (1969). *Précis de stylistique française*. Paris : Masson.

MOLINIÉ, Georges (1997). *Éléments de stylistique française*. Paris : PUF.

PETIT, Aimé (1985). *Naissances du roman. Les techniques littéraires dans les romans antiques du XI^e siècle*. Paris-Genève : Champion-Slatkine.

RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL René (1998). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

WARTBURG, Walter Von.; ZUMTHOR, Pierre (1947). *Précis de syntaxe du français contemporain*. Berne : A. Francke.

LE PROCESSUS INTERPRÉTATIF DE L'ÉNONCÉ CONCESSIF EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN : TROIS HIPOTHÈSES¹

Emma Álvarez Prendes
Universidad de Oviedo

0. Introduction

Dans cet article nous nous proposons de décrire le fonctionnement interne de l'énoncé concessif en français contemporain. Pour ce faire, nous allons formuler trois hypothèses de départ ; des hypothèses relatives (a) à la stratégie concessive en elle-même, (b) aux relations qui s'engendrent au sein de celle-ci et (c) au rôle joué par les connecteurs présents dans l'énoncé. Une fois ces trois hypothèses exposées, nous nous consacrerons à l'analyse détaillée de la deuxième d'entre elles, et notamment à l'étude des relations qui sont propres à l'énoncé concessif (i.e. la relation de contradiction et la relation de hiérarchie).

1. Présentation des trois hypothèses de départ

Avant de développer les trois hypothèses de départ évoquées, il convient de s'arrêter quelques instants sur la définition de certaines notions clé mises en jeu.

Nous concevons les énoncés concessifs comme le produit ultérieur de la mise en place d'une stratégie concessive, c'est-à-dire d'un ensemble de mécanismes qui se trouvent à la disposition d'un locuteur pour manifester une opposition partielle entre deux contenus et dont la résolution provoque une inversion totale de la polarité argumentative du discours. Il convient de souligner qu'un même objectif peut être atteint par des moyens très différents et que son accomplissement est indépendant de la réalisation formelle choisie, comme l'affirme Anscombre (2004 : 62) « une stratégie discursive fixe certains paramètres, les autres pouvant varier ». Nous pouvons en donner une illustration sur la stratégie concessive elle-même :

1. Ce travail s'inscrit dans le cadre du projet de recherche « Dinámicas concessivas : de la lengua al discurso » (réf. HUM2004-00457/FLO), dirigé par le professeur Donaire (Université d'Oviedo) et financé par le Ministère de l'Éducation espagnol.

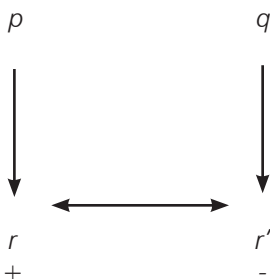
Ex. Stratégie concessive :

1. *Ma fin est proche, je le sens, mais cette fin est celle que désirent tous les alpinistes* (Herzog, M. (2005) [1951], *Annapurna. Premier 8.000*, Arthaud, Paris, p. 318).
2. *Ma fin est proche, je le sens. Pourtant cette fin est celle que désirent tous les alpinistes.*
3. *Même si ma fin est proche, je le sens, cette fin est celle que désirent tous les alpinistes.*
4. *Ma fin est proche, je le sens. Or cette fin est celle que désirent tous les alpinistes.*

Ces quatre énoncés expriment tous une opposition implicite entre deux contenus, chacun étant associé à l'une des deux parties qui composent l'énoncé. Si nous désignons – de façon tout à fait arbitraire – le contenu implicite (r) associé au premier segment de l'énoncé (p) par un signe positif (+) [cf. 5], le signe attribué au contenu (r') que l'on peut extraire du deuxième segment de l'énoncé (q) devra être le contraire du premier, donc négatif (-) [cf. 6] :

5. *Ma fin est proche, je le sens* (p) → *Je devrais être attristé* (r) (+)
6. *Cette fin [= mourir dans la montagne] est celle que désirent tous les alpinistes* (q)
→ *Je devrais m'en réjouir* (r') (-)

À la vue de ces exemples nous pouvons observer comment la polarité argumentative de l'énoncé concessif connaît lors de son processus interprétatif une altération totale, ce que nous pouvons refléter dans le schéma suivant :



Une fois la notion de stratégie concessive élucidée, revenons aux hypothèses de départ. La première d'entre elles, portant sur le caractère de la stratégie concessive dans son ensemble, peut être formulée comme suit :

- (H1) On trouve toujours le même nombre et la même nature de relations activées au sein de l'énoncé concessif ; par ailleurs, ces relations sont toujours mises en place au même moment du processus interprétatif.

L'importance de cette hypothèse – établie après avoir analysé plus de 2.000 énoncés concessifs en espagnol et en français contemporains pour notre travail de thèse doctorale ; cf. Alvarez Prendes (2008) – découle du fait qu'elle octroie un caractère homogène et stable à la stratégie concessive en tant que phénomène linguistique, ce qui justifie conséquemment son étude.

La deuxième hypothèse de départ, relative aux relations internes spécifiques à la stratégie concessive, signale que :

(H2) Les relations activées lors du processus interprétatif d'un énoncé concessif sont toujours les trois suivantes: (1) une relation d'inférence (commune, en réalité, à la plupart des processus de communication humaine); (2) une relation de contradiction (relation clé dans l'identification de la stratégie concessive); et (3) une relation hiérarchique².

Cette deuxième hypothèse caractérise intrinsèquement la stratégie concessive et la différencie d'autres types de stratégies oppositives proches (i.e. la stratégie adversative – *Ce n'est pas un corbeau, mais une pie* ; JT 13h, France 3, 19/05/2006 – ou le contraste – *Les jeunes s'enflamment. Mais les mères ont le regard triste et presque désespéré* ; *Le Figaro Magazine*, 16/03/2002 : 30 –) ; des stratégies qui ne mettent pas en œuvre le même type de relations que la stratégie concessive³.

La troisième (et dernière) hypothèse formulée est consacrée au rôle joué par les connecteurs concessifs lors de l'interprétation des énoncés de ce genre :

(H3) Les connecteurs concessifs lorsqu'ils sont présents dans l'énoncé⁴ marquent le processus interprétatif de façon décisive en instaurant, dans un premier moment, une opposition entre contenus pour ensuite, dans un deuxième moment, résoudre cette opposition grâce à l'attribution de différents degrés de pertinence à chacun des contenus reliés.

Afin de mieux comprendre la nature des relations propres à la stratégie concessive, nous allons désormais nous consacrer à l'analyse détaillée de la deuxième hypothèse, celle que nous avons proposée sous (H2).

2. La discrimination de ces trois types de relations au sein de la stratégie concessive a été largement inspirée des trois relations identifiées par Moeschler et De Spengler (1981) et (1982).

3. Pour une analyse plus détaillée des différences entre ces trois stratégies oppositives, cf. Alvarez Prendes (2008) : 2.2.

4. Cf. les *Idealized Cognitive Models* (Lakoff, 1987), les *frames* ou *schemata* (Fillmore, 1982) et le *script* ou *scénario* (Vigner, 1979).

2. Développement de H2

Nous avons avancé ci-dessus que la première relation activée lors de l'interprétation d'un énoncé concessif – i.e. la relation d'inférence – est en réalité, tel que le suggère la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson, une relation commune à la plupart des processus humains de communication (Sperber et Wilson, 1986). Il ne s'agit donc pas d'une relation spécifique à la stratégie concessive et pour cette raison nous ne nous attarderons pas là-dessus.

Voyons simplement comment se manifeste cette relation d'inférence dans les énoncés concessifs :

7. *Le liquide est bouillant (p), quoique à 60° à peine (q)* (Herzog, (2005) [1951] : 201).

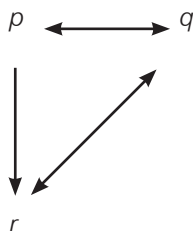
8. *Un vent violent se lève (p), mais il souffle dans le bon sens (q)* (Herzog, (2005) [1951] : 102).

Dans [7], si nous entendons la première partie de l'énoncé *Le liquide est bouillant (p)*, nous sommes emmenés à penser que « le liquide est à 100° C » (*r*). À son tour, dans [8], la première partie de l'énoncé (*p*) laisse entendre que « ce vent violent va nuire à notre marche » (*r*) [N.B. le locuteur est un alpiniste en pleine expédition dans l'Himalaya] ; alors que la deuxième partie de l'énoncé (*q*) nous permet d'en déduire que « il ne va pas nuire à notre marche ». Ce sont donc les informations marquées sous (*r*) et (*r'*) que l'on obtient par inférence.

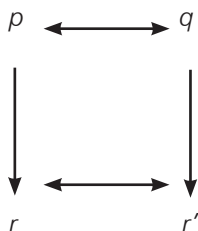
Nous pouvons en ce moment examiner la deuxième relation évoquée : la relation de contradiction (et comme nous l'avons déjà mentionné, la première à être propre au phénomène concessif). Dans les énoncés concessifs la contradiction provient du fait que l'on affirme simultanément – mais de façon implicite – deux contenus qui se présentent comme étant *a priori* incompatibles. Par ce même fait, l'énoncé concessif s'avère être un énoncé paradoxal. Nous avons déjà montré comment la première partie (*p*) de l'exemple [7] nous fait croire que le liquide dont il est question dans cet énoncé est à 100° C ; par contre, la deuxième partie du même énoncé (*q*) affirme explicitement qu'il est « à 60° [C] à peine ». De façon analogue, après avoir entendu la première partie (*p*) de l'exemple [8], nous pourrions penser que « ce vent va nuire à notre marche », tandis que la deuxième partie (*q*) de l'énoncé nous fait comprendre que « il ne va pas nuire à notre marche ». Dans [7], c'est donc le contenu implicite de (*r*) qui s'oppose au contenu manifesté par (*q*) ; en revanche, dans [8], ce sont les deux inférences (*r*) et (*r'*) qui s'opposent entre elles.

À l'aide de ces exemples nous pouvons également constater qu'il existe deux types différents de contradiction au sein de ce genre d'énoncés, et corollairement deux types

de relation oppositive. Dans le premier cas [i.e. 7], nous avons affaire à une contradiction directe (puisqu'il y a une partie de l'information explicite véhiculée par l'énoncé qui y intervient ; i.e. p ou q) et ternaire (trois sont les éléments engagés : p , q et r).



Dans le deuxième cas [i.e. 8], il s'agit d'une contradiction indirecte (aucun contenu explicite n'y intervient ; i.e. ni p ni q participent dans l'établissement de la contradiction) et quaternaire (quatre sont les éléments concernés ; i.e. p , q , r , r').



Quoi qu'il en soit du type de contradiction installé dans un énoncé concessif quelconque, nous serons toujours face à une contradiction linguistique – et non pas logique –. Ceci est prouvé par le fait que nous pouvons y affirmer simultanément deux contenus contradictoires sans que l'interprétation de l'énoncé soit pour autant entravée (ce qui ne serait pas possible dans un énoncé logique). En linguistique, et notamment dans les énoncés concessifs, cela peut s'expliquer par le troisième type de relation instauré à l'intérieur de l'énoncé : la relation hiérarchique. Le connecteur – et en l'absence de celui d'autres éléments interviennent, comme, par exemple, l'intonation, l'ordre syntaxique, etc. – indique au destinataire quel segment de l'énoncé – et par conséquent, quel contenu – jouit d'un plus fort degré de pertinence dans le cadre de la situation de communication examinée. Ceci est en partie rendu possible grâce à la nature des raisonnements humains, qui ne sont pas la plupart des fois exacts, mais approximatifs (Zadeh, 1985). Cette caractéristique du raisonnement permet à l'être humain d'atteindre des conclusions à partir d'informations imprécises ou incomplètes, voire contradictoires (comme c'est le cas des énoncés concessifs).

Si l'on revient à présent aux deux types de contradiction tout à l'heure établis, nous

pouvons vérifier comment, dans le cas des contradictions directes et ternaires, c'est toujours l'inférence (r) qui découle de l'une des deux parties de l'énoncé (p ou q) et qui s'oppose au contenu sémantique véhiculée par l'autre partie de l'énoncé (q ou p) qui est éliminée.

7b. Le liquide est bouillant (p)

quoique à 60° à peine (q)



Il est à 100° C (r)

Dans le second cas, le contenu éliminé correspond toujours à une implicitation r ou r' dérivée de l'une des deux parties de l'énoncé (p ou q) et qui s'oppose à une autre implicitation (r' ou bien r) dérivée de l'autre partie de l'énoncé (q ou bien p).

8b. *Un vent violent se lève* (p),

mais il souffle dans le bon sens (q)



Il va nuire à notre marche (r)

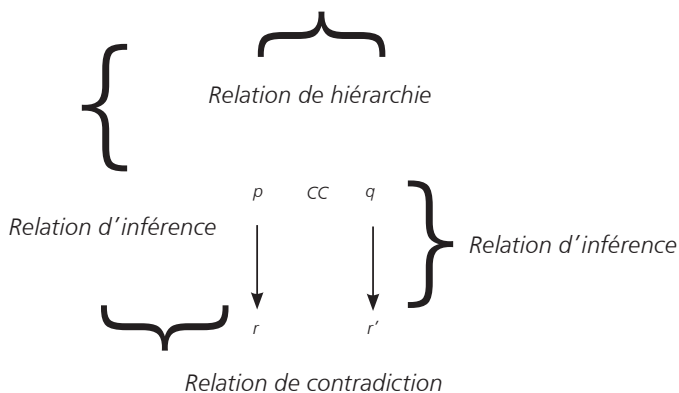


Il ne va pas nuire à notre marche (r')

Dans l'un et l'autre cas, le résultat final est toujours le même : la résolution de la contradiction momentanément instaurée et l'aboutissement du processus interprétatif de l'énoncé concessif.

3. Conclusion

Les processus humains de communication ne semblent pas être régis par une logique bivalente classique, mais semblent avoir un caractère heuristique (et donc parfois faillible). Certaines constructions, qui dans un langage logique résulteraient tout à fait anormales, s'avèrent être parfaitement intelligibles et interprétables en langue naturelle. Tel est le cas, par exemple, des énoncés concessifs, qui affirment simultanément, comme nous l'avons remarqué, deux éléments contraires. L'absence d'anomalie repérable dans ce type d'énoncés peut être attribuée à deux facteurs majeurs : (a) la nature des mécanismes de raisonnement humains et (b) au fait qu'à l'intérieur de l'énoncé concessif se met en jeu tout un ensemble de relations (notamment, trois : une relation d'inférence, une relation de contradiction et une relation hiérarchique ; cf. schéma ci-dessous), qui gèrent la possible anomalie initiale – i.e. la contradiction – au sein même du processus interprétatif, sans jamais la laisser transpercer ce domaine.



Références bibliographiques

ALVAREZ PRENDES, E. (2008). *La estrategia concesiva: del prototipo a los casos marginales. Análisis en francés y español contemporáneos*, thèse doctorale inédite, Universidad de Oviedo, Oviedo.

ANSCOMBRE, Jean-Claude et DUCROT, Oswald (1977). "Deux *mais* en français?". In : *Lingua* n.º 43, pp. 23–40.

BLAKEMORE, Diane (2002). *Relevance and Linguistic Meaning*. Cambridge : Cambridge University Press.

BLAKEMORE, Diane (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford : Blackwell.

DENDALE, Patrick et COLTIER, Danièle (2005). "La notion de prise en charge ou de responsabilité dans la théorie scandinave de la polyphonie linguistique". In : Jacques Bres et al. *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruselas : De Boeck-Duculot, pp. 125–140.

DUBOIS, Didier et PRADE, Henri (1993). *Readings in Fuzzy Sets for Intelligent Systems*. San Mateo, CA : Morgan Kauffman Publishers.

DUCROT, Oswald et al. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Les Éditions de Minuit.

FLAMENCO GARCÍA, Luis (1999). "Las construcciones concesivas y adversativas". In : Ignacio del Bosque et Violeta Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva del español*. Madrid : Gredos, pp. 3805–3878.

LAKOFF, Robin (1971). "If's, And's and But's about Conjunction". In : Charles J. Fillmore et D. Terence Langendoen (éds.) *Studies in Linguistics Semantics*. Nueva York : Holt, pp. 114–149.

MOESCHLER, Jacques (1982). *Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*. Berna : Peter Lang.

MOESCHLER, Jacques et DE SPENGLER, Nina (1982). "La concession ou la réfutation interdite. Approches argumentative et conversationnelle". In : *Cahiers de Linguistique Française*, n.º 4, pp. 7–36.

MOESCHLER, Jacques et DE SPENGLER, Nina (1981). "Quand même: de la concession à la réfutation". In : *Cahiers de Linguistique Française*, n.º 2, pp. 93–112.

MOREL, Mary-Annick (1996). *La concession en français*. Paris : Ophrys.

PORTOLÉS, José (1998). *Marcadores del discurso*. Madrid : Ariel.

SPERBER, Dan et WILSON, Deirdre (1990). "Retórica y pertinencia". In : *Revista de Occidente*, n.º 115, pp. 5–26.

SPERBER, Dan et WILSON, Deirdre (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Londres : Basil Blackwell.

TESO MARTÍN, Enrique del (1998). *Contexto, situación e indeterminación*. Oviedo : Universidad de Oviedo.

VELARDE LOMBRAÑA, Julián (1991). *Gnoseología de los sistemas difusos*. Oviedo : Universidad de Oviedo.

WILSON, Deirdre et SPERBER, Dan (1990). "Forme linguistique et pertinence". In : *Cahiers de Linguistique Française*, n.º 11, pp. 13–35.

ZADEH, Lofti A. (1987). *Fuzzy Sets and Applications (Selected Papers by L. A. Zadeh)*. Nueva York : John Wiley & Sons.

LA SYNONYMIE DISCURSIVE : (TOUS) LES NOMS DU RÉFÉRENT

Gemma Peña Martínez

Universidad Politécnica de Valencia

Introduction

Cette brève analyse porte sur le discours de vulgarisation scientifique, où les processus de reformulation textuelle garantissant la cohésion discursive sont notamment présents, étant donné son caractère explicatif et informatif. Nous avons choisi des articles à thématique médicale, génétique ou biologique publiés depuis 1996 jusqu'en 2004 sur le site web de la revue française *La Recherche* ; nous avons ensuite analysé cette stratégie discursive de *dénomination* visant à éviter la répétition qui établit une identité référentielle entre plusieurs *designata* à travers les réseaux sémantiques et grâce aux nœuds d'information que le texte construit. Notre expérience, et nos connaissances encyclopédiques à propos d'un domaine concret du savoir, auquel on l'associe une série de valeurs et de modèles culturels représentant une situation stéréotypée, un modèle organisationnel du monde¹, nous permet la conceptualisation des entités et des événements du monde réel, qui comprendrait en même temps les unités linguistiques et les signifiés qu'on leur associe (Kövecses et Radden, 1998). Ce réseau de connaissances encyclopédiques constitue un phénomène de type référentiel, puisqu'il suppose la capacité de tout locuteur à concevoir n'importe quelle entité comme un signal à caractère éminemment cognitif qui permet de la mettre à son tour en rapport avec d'autres entités (Langacker, 1987). Cette structuration de nos connaissances possède en plus un fort caractère dynamique, car elle dispose séquentiellement tout événement d'après certaines variables (personnes, objets, actions).

Nous voudrions tout d'abord rappeler la différence entre deux processus linguistiques fondamentaux tels que la *détermination* et la *dénomination*.

Pour Lamíquiz (1967), qui reprend ainsi Coseriu (1962), la détermination constitue un processus d'actualisation du signe linguistique originaire dans la langue qui, grâce à d'autres processus de discrimination et de délimitation vers une réalité concrète, réussissent une identification ou individualisation de ce signe linguistique, sa

1. Cf. les *Idealized Cognitive Models* (Lakoff, 1987), les *frames* ou *schemata* (Fillmore, 1982) et le *script* ou *scénario* (Vigner, 1979).

détermination en compréhension dans la parole. Le fait de désigner à travers le langage consisterait à actualiser une entité discursive, c'est-à-dire, à réussir à ce qu'un objet du monde réel devienne objet de discours, en le montrant d'une manière concrète, en le discriminant et en le plaçant dans l'espace-temps, dans l'univers discursif : « La *désignation* consiste, pour le sujet parlant, à *actualiser* (actualisation) un être du discours, tout en *montrant* (monstration) la présence effective d'un référent (*être* de la réalité extralinguistique) et en le *situant* (situation) dans l'espace et dans le temps » (*sic*) (Charaudeau, 1992 : 215) ; ou encore : « Las relaciones de designación son las relaciones entre los signos lingüísticos y los «objetos» (la «realidad» a la que se refieren y a la que «representan» en el discurso) » (Coseriu, 1981 : 90).

La dénomination, par contre, suppose nommer une entité en établissant des différences et des ressemblances concrètes avec d'autres éléments de l'univers, ce qui permet leur classification d'après notre particulière vision du monde : « [...] la *dénomination* qui consiste à *nommer* un être à l'aide d'une étiquette (qui représente un être, ou une classe d'êtres) » (*sic*) (Charaudeau, 1992 : 342) :

Nommer c'est donner existence à un être (quelle que soit sa classe sémantique [...]), au terme d'une double opération : *percevoir une différence* dans le continuum de l'univers et simultanément *rapporter cette différence à une ressemblance*, ce qui constitue le principe même du *classement*. Et comme cette *perception* et ce *classement* dépendent du sujet qui perçoit, on se gardera de considérer que le monde est prédécoupé, et qu'il suffit de le découvrir tel ; on considérera que c'est le sujet qui construit et structure la vision du monde [...] (*sic*) (Charaudeau, 1992 : 660-1).

Ainsi donc, nous ne devons pas confondre la première désignation que l'on fait d'une entité discursive avec les différentes et successives dénominations que l'on fera de cette même entité : « En efecto, el mismo objeto puede ser clasificado en varias clases diferentes y, en consecuencia, puede ser nombrado (designado) por todos los signos correspondientes a estas clases: es lo que puede llamarse la *designación múltiple* » (Coseriu, 1981 : 90). Le co-occurent lexical privilégie un trait sémantique spécifique du terme qu'il reprend :

Cependant, les lois de fonctionnement du langage ne correspondent pas en tout point aux règles de construction de la logique formelle. Il peut se faire que l'aspect référentiel du sens réponde à des équivalences de ce genre [...] ; mais nous savons que le signe est le résultat d'une triple conceptualisation *référentielle*, *contextuelle* et *situationnelle* [...] et qu'il dépend en première analyse de la situation d'emploi des mots (*sic*) (Charaudeau, 1992 : 53).

Cette reprise, qui établit l'identité référentielle de deux entités discursives pour une énonciation concrète et particulière, permet aussi de parler de synonymie discursive :

On fera rapidement le point, en opposant *synonymie lexicale* et *discursive*. [...] Au niveau des occurrences discursives, la synonymie doit à la fois respecter un réseau lexical et une identité référentielle, puisque le vocable voit sa signification spécifiée par ce double ancrage relationnel. Contrairement à ce que l'on prétend parfois, une équivalence référentielle ne suffit pas à rendre deux mots synonymes [...]. (Tamba, 1988 : 83)

Il s'agit donc de termes qui pour une situation et un contexte donnés représentent une même entité : « La synonymie n'en reste pas moins un phénomène sémantique qui n'a rien à voir avec la **dénomination multiple** [...], qui consiste à référer à une même entité au moyen d'expressions descriptives [...] de sens différent [...] » (*sic*) (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 561).

La synonymie discursive permet la reprise d'un certain antécédent par un nom commun, qui ne correspond pas pour autant à un synonyme onomasiologique, créant ainsi des chaînes de référence ; c'est pourquoi l'on parle souvent d'anaphore lexicale infidèle, mécanisme qui participe des processus assurant la répétition et la progression sémantico-discursives indispensables à la construction du sens et à l'interprétation du texte. Cette reprise pouvant être réalisée à travers la variation lexicale, de nouvelles informations viendront s'y ajouter, enrichissant à leur tour le discours.

Ces synonymes discursifs ou co-occurrents lexicaux coréfèrent avec l'antécédent, ou plus exactement, avec le même référent dénoté par l'antécédent, mais ils le montrent, nomment et identifient autrement : cette reprise (re-)catégorise lexicalement l'antécédent d'après notre propre vision du monde et l'organisation dont nous le dotons (Moeschler, Reboul, Luscher et Jayez, 1994 ; Fuchs, 1982). Les facteurs guidant la connexion avec l'élément source sélectionnent parfois le bon candidat en fonction de sa pertinence (cohérence textuelle), c'est-à-dire, d'après des considérations pragmatiques ; les référents, considérés ainsi sous divers aspects, seront susceptibles d'être désignés à l'aide de différentes dénominations. Ces items renvoient à un même référent et constituent donc des paradigmes de désignation (cf. l'anaphore présuppositionnelle, Charaudeau et Maingueneau, 2002).

Résultats et Discussion

Nous avons donc analysé ces expressions qui reprennent l'antécédent à travers un nom commun, qui ne recouvre que certains des traits inscrits dans l'antécédent, pour en établir ensuite une classification d'après des critères sémantico-cognitifs.

Tout d'abord, nous avons repéré divers termes qui reformulent l'antécédent d'après l'ordre que nous établissons dans le monde à partir des coordonnées spatiales. Cet

espace est perçu parfois comme une position définie et concrète, et nous trouvons des termes tels que *territoire* (1₁), *région* (1₂), *aire* (2) ou *zone* (5) :

- (1) L'idée que l'acte de voir met en jeu un « organe » distinct dans le cerveau remonte à la fin du siècle dernier. C'est en étudiant des malades victimes de lésions neurologiques que les médecins ont placé **ce territoire visuel**₁ à l'arrière du cerveau, dans la scissure calcarine. Ils se sont aperçus que de petites lésions dans **cette région**₂ rendaient les personnes aveugles dans une petite zone du champ de vision. (LR289)
- (2) Dans aucun des paradigmes que nous avons employés jusqu'à présent nous n'avons trouvé d'activation du cortex préfrontal. Pourtant les données de la neurophysiologie démontrent que, chez le singe, les neurones de **cette aire** sont impliqués dans l'organisation des saccades oculaires avec délai. Ce qui rejoint les hypothèses concernant l'importance du cortex préfrontal dans la mémoire représentationnelle et les processus attentionnels pendant les mouvements du regard. (LR289)
- (3) Ces observations ne nous disent cependant pas pourquoi ces patients n'arrivent pas à activer leur cortex frontal. On ne discerne aucune anomalie à l'échelle macroscopique dans **cette zone**. (LR289)

Cette vision spatiale peut aussi imposer à l'antécédent une certaine organisation ou structuration, comme le montrent les termes *structure* (4) ou *réseau* (5) :

- (4) Un exemple particulièrement illustratif est celui des variations anatomiques entre les sexes concernant l'hypothalamus. Située à la base du cerveau, **cette structure** joue un rôle important dans le contrôle de la glande hypophysaire, elle-même impliquée dans la sécrétion des hormones sexuelles. (LR290)
- (5) De la même façon, pour un ensemble de tuiles tenues ensemble par des brins d'ADN complémentaires qui ont tous la même force de liaison, il existe une température de fusion, où la vitesse avec laquelle elles sont incorporées dans **le réseau** est égale à la vitesse à laquelle elles s'en séparent. (LR347)

D'autres termes reprennent l'antécédent sous son aspect physique. Ainsi par exemple, en (6), *lipides* réapparaît sous la forme de *gouttelettes* :

- (6) Quand est apparue la première cellule ? A quoi ressemblait-elle ? La première étape fut sans doute l'assemblage spontané d'un film de lipides autour d'un matériel doué d'autoréplication : ADN ou ARN (acide ribonucléique). **Ces gouttelettes** ont été nommées *coacervats* par le savant russe Alexandre Oparine dans les années 1930. (LR288)

D'autres termes reclassifient l'antécédent d'après son caractère instrumental, comme *outil* (7₁) ou *mécanique(s)* (7₂) :

- (7) Au hit-parade des structures ayant joué un rôle important au cours de l'évolution, les doigts se trouvent certainement en bonne place. En effet, **ces outils extraordinaires**₁ ont participé de façon essentielle à la colonisation du milieu terrestre, il y a plus de 350 millions d'années : les premiers vertébrés tétrapodes munis de doigts étaient très vraisemblablement aquatiques. [...] En outre, les doigts (et les membres en général) représentent un exemple particulièrement parlant d'adaptations réussies à des contraintes très variées. Ainsi, le cheval court sur un doigt, la vache sur deux, un oiseau vole grâce à des

ails issues de trois doigts (mais marche avec quatre ou deux doigts, selon qu'il est poulet ou autruche), alors que notre pentadactylie nous autorise en principe des activités plus diverses. [...] Chez les humains, la construction de **ces mécaniques de précision**₂ ne va pas sans poser problème : les malformations congénitales des membres affectent près de 7 enfants sur 10 000. (LR305)

D'autres termes reprennent l'antécédent d'après son rôle particulier dans de divers processus scientifiques. Ainsi, en (8), tout au long d'une expérience, les souris deviennent *mères* :

- (8) Si l'on greffe des ovaires d'une souris de génotype A sur une femelle de génotype B capable de les recevoir (histocompatible), celle-ci transmettra à ses petits le génotype de la femelle A et non son propre génotype. Cependant, les souriceaux subissent l'influence de la femelle B tant pendant la grossesse qu'après la naissance, et ne présenteront pas forcément des traits identiques à ceux des souriceaux portés et mis bas par la femelle A. Si, de surcroît, on procède à des adoptions afin de contrôler l'effet de l'environnement maternel postnatal, on montre que le développement sensori-moteur, par exemple l'ouverture des yeux, dépend à la fois du génotype du petit et de celui de la mère qui l'a porté. Les souriceaux dont la vie fœtale s'est déroulée dans une femelle A ouvriront par exemple les yeux plus tard que ceux qui ont vécu dans le ventre d'une femelle B, même s'ils possèdent le même génotype que celle-ci. Et ce, non pas nécessairement parce que **les mères de type A** retarderaient toujours l'âge d'ouverture des yeux, tandis que les mères de type B l'accéléraient toujours – même si l'on sait que les mères d'une lignée peuvent contribuer à l'accélération de l'apparition d'un trait et au retard d'un autre. (LR283)

Et, si au cours de différentes expériences au laboratoire, déterminées espèces d'animaux deviennent mères ou parents, d'autres devront y apparaître comme *petits* (9), *enfants* (10) ou *fil*s (11) :

- (9) Expérimentant sur des macaques, des chercheurs de Brooklyn et Atlanta pensent même avoir démontré l'effet à long terme du seul effet de l'anxiété maternelle. Des macaques âgés de 4 à 7 mois sont confrontés à l'anxiété quotidienne de leur mère, provoquée par la difficulté de trouver de la nourriture (alors même que **les petits** ont, eux, accès à la nourriture sans restriction). (LR311)
- (10) Dans ce que Sherill Mulhern, de l'université Paris-VII, appelle « la débâcle satanique », « *les parents et leurs thérapeutes commencèrent à en découdre en justice. [...] Les multiples portaient plainte contre leurs parents pour des abus grotesques dont elles venaient de se souvenir, les parents [...] contre les thérapeutes de **leurs enfants adultes** pour implantation de faux souvenirs, les multiples [...] contre leur thérapeute pour création introgène de TPM et implantation de faux souvenirs.* » (LR344)
- (11) Par exemple, la droite de régression, qui prédit une variable Y quand on dispose d'une variable X qui lui est liée, a été inventée par Francis Gallon, qui cherchait à lier la taille de jeunes gens à celle de leur père. Le terme de « régression » vient du fait que **les fils** étaient, dans son échantillon, plus petits en moyenne que leurs pères. (LR346)

En (12), *hôte* redéfinit les plantes et insectes :

- (12) Il n'en va pas de même pour les chromosomes dits surnuméraires, les chromosomes B. Ceux-là sont présents en nombre très variable suivant les individus, et même d'une cellule à l'autre chez le même individu. Il n'y en a pas dans l'espèce humaine, mais ils sont courants

chez les plantes ou les insectes. De petite taille, ils portent parfois quelques gènes, certes pas indispensables, sans quoi leur absence provoquerait la mort de **leur hôte**. (LR296)

En (13), *mutatrice* reprend une souche de bactéries après ce profond changement :

(13) C'est ainsi qu'Antoine Giraud a inoculé chez des souris maintenues depuis leur naissance en conditions stériles un mélange d'une souche d'*Escherichia coli* et d'un clone de cette souche qui mute cent fois plus souvent. Lorsqu'on les inocule avec la même concentration initiale, ces deux souches croissent de la même façon pendant un jour puis, très vite, **la mutatrice** l'emporte : elle est dix mille à cent mille fois plus abondante au bout d'un mois dans les fèces de la souris. (LR333)

En (14), la lutte pour la survie est reflétée dans la recatégorisation des eubactéries comme *proies* d'une archéobactérie :

(14) Le Canadien W. Ford Doolittle considère pour sa part que les gènes opérationnels eubactériens ont pu être acquis par l'ancêtre des eucaryotes... à partir de son alimentation ! Imaginons une archée prédatrice – d'un type inconnu à l'heure actuelle – capable d'absorber des eubactéries pour les digérer et s'en nourrir. L'ADN plus ou moins dégradé provenant de **ses proies** est susceptible de s'intégrer, par accident, à son propre génome. (LR362)

Certains termes reclassifient l'antécédent d'après l'une de ses caractéristiques ou propriétés intrinsèques, comme *trait* (15) ou *propriété* (16) :

(15) Si l'on veut chiffrer l'héritabilité, il faut réussir à estimer ce qui, dans les variations observées pour un trait dans une population (la « variance phénotypique ») est attribuable à des variations du génotype. Chez l'animal, on peut, grâce à des croisements appropriés réalisés sur un grand nombre de générations, décomposer la part du génétique et attribuer ainsi un poids plus ou moins grand aux différentes formes du gène impliqué (allèles). Pour illustrer la différence entre héritable et héréditaire, nous proposons un exemple fictif. On y présente une sélection directionnelle pour la longueur de la queue chez le rat. **Ce trait** varie fortement selon les individus, dans la population d'origine, qui est génétiquement hétérogène. (LR283)

(16) En permanence, de l'information lumineuse bombarde nos yeux. Comment lui donne-t-on un sens ? La vision commence dans l'œil, qui détecte et code la brillance, la couleur... Mais c'est le cerveau qui utilise **ces propriétés** pour fournir une description unifiée des objets. (LR289)

D'autres termes recatégorisent l'antécédent comme un 'tout', tels que *groupe* (17), *couple* (18), *ensemble* (19), *catégorie* (20) ou *équipe* (21) :

(17) Nicole Bruneau a signalé en 1984 que des enfants autistes de 5 à 10 ans ne réagissent pas tous de la même façon à cette simple variation d'intensité. Trois ans plus tard, elle a décrit trois types de réactivité sur une population de trente enfants autistes. Plus d'un tiers d'entre eux n'ont pas de PEA, quelle que soit l'intensité du son. **Ce groupe** correspond à celui qui a déjà des réponses particulières au niveau du tronc cérébral. (LR289)

(18) Réfléchissons maintenant à la manière dont ces deux systèmes, le SRM et le SOS, combinent leur action. L'un et l'autre agissent sur la variabilité génétique et sont donc, à ce titre, susceptibles d'intervenir dans le processus de spéciation. Mais ils le font de manière opposée. En règle générale, ce que le SRM réprime, le SOS l'active. Le SRM réprime la production de mutations, la mutagenèse, et réprime la recombinaison. La réponse SOS

au contraire stimule la mutagenèse et la recombinaison. Plusieurs éléments éclairent le contexte dans lequel fonctionne **ce couple paradoxal**. (LR291)

- (19) Le cortex entorhinal (CE) est une région d'extraordinaire convergence, réunissant des informations en provenance de tout le cortex associatif, une sorte d'entonnoir dans lequel passent des données déjà traitées ailleurs dans le cerveau, avant d'aller rejoindre l'hippocampe. Ce dernier, quant à lui, joue un rôle primordial dans les processus de mémorisation. Les deux structures cérébrales sont contiguës. Et si **l'ensemble** occupe dans l'espace une forme compliquée, le trajet de l'information est linéaire, en première approximation : du cortex entorhinal, l'information pénètre dans l'hippocampe *via* la voie perforante, jusqu'à une zone appelée gyrus denté. (LR322)
- (20) La revue les avait laissés libres de classer d'une part les problèmes les plus importants et d'autre part ceux pour lesquels ils prévoient des avancées décisives dans les cinq prochaines années. Dans **les deux catégories**, les communications moléculaires entre cellules, le contrôle de la différenciation par des protéines contrôlant l'activité des gènes et les systèmes d'interactions entre ces macromolécules comptaient parmi les premières priorités. (LR329)
- (21) Ainsi, A. Martin et ses collègues de l'Institut américain de la santé mentale à Bethesda, dans le Maryland, ont montré, grâce à la tomographie par émission de positrons, que la production verbale de mots de couleurs et de mots désignant des actions active des zones cérébrales impliquées dans la perception des couleurs pour les premiers et dans la perception des mouvements pour les seconds. **La même équipe** a aussi montré que l'identification de dessins d'animaux ou d'outils est associée notamment à des activations des aires impliquées dans la perception visuelle précoce pour les premiers et dans le cortex prémoteur pour les seconds. (LR344)

L'antécédent peut par contre être perçu comme 'partie' d'un tout, comme *particule(s)* (22), *fragment(s)* (23), *élément(s)* (24), *constituant(s)* (25) ou *composant(s)* (27) :

- (22) Tout part de l'ADN, véritable ruban magnétique sur lequel est gravé tout le plan de fabrication. Le gène codant cette protéine est transcrit de l'ADN en ARN, qui sert de messager. L'ARN est exporté du noyau vers le cytoplasme. Là, il est pris en charge par des ribosomes. **Ces particules** déchiffrent le message porté par la molécule d'ARN et assemblent des acides aminés pour former la protéine. (LR288)
- (23) Les mutations les plus fréquentes, découvertes dans une vingtaine de familles dont trois en France, aboutissent, quant à elles, à la formation des dérivés longs du peptide. **Ces fragments** possèdent une tendance plus marquée à l'agrégation, qui favoriserait la formation des plaques. (LR303)
- (24) En un mot, on en revient à l'ancienne formulation de Locke : « *Les mots ne signifient autre chose dans leur première et immédiate signification que les idées qui sont dans l'esprit de celui qui s'en sert* » : le langage exprime une pensée en grande partie préformée. Bien sûr, il contribue aussi à la formation de celle-ci. On a ainsi beaucoup insisté sur le fait que le type même du langage, son organisation syntaxique, l'organisation des temps des verbes, etc. conditionnent le mode de pensée et ce n'est pas contestable. On peut en dire autant de tout l'environnement culturel, cela va de soi, mais celui-ci est impossible à formaliser. **Tous ces éléments** sont d'une certaine manière interdépendants. (LR325)
- (25) Les protéines et les acides nucléiques sont de longues chaînes formées par l'assemblage de petites molécules : des acides aminés pour les protéines, et des nucléotides pour les acides nucléiques. Donnons à un expérimentateur tous les acides aminés et les nucléotides qu'il souhaite ainsi que toutes les macromolécules qui existent aujourd'hui, en particulier les protéines et les acides nucléiques. Muni de **tous les constituants macromoléculaires de la vie**, réussirait-il à recréer celle-ci ? (LR336)

(26) Par exemple, pour saisir un objet, il faut non seulement repérer sa forme (pour savoir comment et par où le saisir) et l'identifier (pour avoir une idée de son poids, de sa fonction ou de son éventuel caractère dangereux), mais aussi le situer, dans l'espace et par rapport à notre position dans cet espace. Intégrer **ces composantes**, c'est reconstruire l'objet dans son environnement, ce qui est indispensable pour l'utiliser à bon escient. (LR344)

D'autres termes reformulent souvent le référent d'après le particulier système du monde de la science, notamment du point de vue de la recherche et comme domaines délimités et spécialisés du savoir, reprenant souvent des noms propres.

En (27), les membres d'une équipe de travail sont recatégorisées d'après leur spécialité scientifique à travers le terme *biologistes*, et plus tard reformulés sous le terme *chercheurs* :

(27) Cependant, les résultats récents obtenus par Suzanne Rutherford et par Susan Lindquist, de l'université de Chicago, donnent une toute nouvelle dimension à cette protéine, [...]. Dans une première expérience, **les deux biologistes**₁ ont croisé des mouches provenant de différentes lignées et présentant des mutations de HSP90 de même type (c'est-à-dire des mutations qui interviennent au même endroit dans la protéine) avec des individus sains. [...] Enfin, **les chercheuses**₂ ont montré qu'en alimentant des mouches génétiquement normales avec une substance chimique qui inhibe l'action de HSP90 leur progéniture arbore des anomalies identiques à celles observées au cours des précédentes expériences. (LR321)

En (28), l'expression *le naturaliste suédois* reprend le terme *Linné* :

(28) Pour les naturalistes du XVIII^e siècle, la mort équilibre le pouvoir de multiplication inouï des espèces vivantes. Sans elle, chaque espèce risquerait d'envahir rapidement la planète, éliminant toutes les autres, et se condamnant à disparaître ensuite, faute de nourriture. La mort, naturelle, ou sous la griffe ou la dent du prédateur, fait partie du mutualisme providentiel instauré dans l'économie de la nature par le « divin Modérateur » de Linné. Selon **le naturaliste suédois**, des calculs simples montrent que « *même une seule plante que les animaux auraient respectée aurait pu recouvrir et envelopper tout notre globe* » en peu de temps. (LR322)

En (29), *le fondateur de la « biologie »* reformule l'expression *Jean-Baptiste de Lamarck* :

(29) Avant d'en venir à la description des faits d'actualité, il n'est pas inutile d'évoquer le point de vue d'un grand naturaliste du siècle « philosophique », Jean-Baptiste de Lamarck. Avant d'en venir à la description des faits d'actualité, il n'est pas inutile d'évoquer le point de vue d'un grand naturaliste du siècle « philosophique », Jean-Baptiste de Lamarck. [...] Depuis le début du XIX^e siècle, d'immenses progrès ont été accomplis dans une discipline dont **le fondateur de la « biologie »** avait saisi la richesse ; mais, aujourd'hui encore, ces vues de Lamarck sont vivantes par leur lucidité presque prophétique. (LR331)

En (30), *le psychanalyste viennois* reprend l'antécédent *Freud* :

(30) Franck Zigante, du service de pédopsychiatrie de l'hôpital Saint-Vincent-de-Paul à Paris, rappelle une observation de Freud. **Le psychanalyste viennois** note, écrit Zigante, que les discours de ses patientes hystériques convergent pour former « *une narration traumatique identique qui correspond justement à celle qu'il attend et qui vient conforter sa théorie*. [...] (LR344)

La science est aussi perçue comme savoir partagé et travail commun à des spécialistes partout dans le monde, comme en (31), où *collègue japonais* reprend l'antécédent *Mitsuhiro Itaya* :

(31) En provoquant des mutations au sein de 79 gènes, au hasard, Mitsuhiro Itaya, de l'Institut des sciences de la vie Mitsubishi Kasei à Tokyo, observe que seulement 6 des mutations empêchent la bactérie de se développer. [...] Moyennant quelques ajustements, les chercheurs du NCBI reprennent les calculs de **leur collègue japonais** et obtiennent pour *Mycoplasma genitalium* une limite inférieure égale à 254 gènes, chiffre proche de leur résultat précédent. (LR336)

Ou bien, la science est ressentie comme résultat, publication et diffusion du savoir, comme en (33), où des chercheurs sont reconceptualisés comme *auteurs* :

(32) Hyman Hartman et Alexei Fedorov ont étudié 5 génomes eucaryotes, par différence avec les 44 génomes procaryotes disponibles. Ils ont mis en évidence 347 gènes propres aux eucaryotes. Les protéines correspondantes interviennent dans le squelette cellulaire (cytosquelette), les échanges entre le noyau et le cytoplasme, l'endocytose, etc., bref des traits cytologiques typiquement eucaryotes. **Les auteurs**, sans nier la contribution d'archées et d'eubactéries à la cellule ancestrale, pensent qu'une autre lignée, les chronocytes, a pu apporter ces gènes particuliers à la cellule ancestrale. (LR362)

Ou encore, la science est perçue comme expérimentation, où nous tous pouvons devenir un élément de plus dans des expériences menées au laboratoire. Dans le domaine de la médecine, l'être humain est reconceptualisé comme *malade* ou *patient* :

(33) Il y a dix ans, les chances de survie d'une personne brûlée au troisième degré sur la majorité du corps étaient très minces, voire inexistantes. L'idée de reconstruire un tissu humain tel que la peau à partir de cellules prélevées sur **le malade** passait pour de la science-fiction. (LR287)

(34) Dans le contexte pratique de l'application à un individu, il faut se poser chaque fois deux questions. Il faut d'abord se demander pourquoi il ne produit pas de spermatozoïdes. Il faut ensuite savoir si, en sus du matériel génétique, tous les éléments nécessaires au développement du futur embryon sont bien réunis dans les spermatozoïdes **du patient**. (LR295)

En (36), *cobaye* reprend *lapin* :

(35) L'anesthésie de surface due à la dihydrokawaïne est importante, son intensité et sa durée sont identiques à celles de la cocaïne lors du « test oculo-palpébral » (fermeture de la paupière lors de l'attouchement de la cornée d'un lapin). Une comparaison de l'activité anesthésique locale de surface d'un mélange naturel de kavalactones à celle de la lidocaïne à 5 % sur la cornée **du cobaye** montre que les kavalactones provoquent, à concentration identique, une anesthésie de même intensité, mais beaucoup plus prolongée. (LR295)

Enfin, dans de nombreuses occasions, il apparaît des termes possédant une évidente valeur axiologique qui mettent en évidence la vision du 'moi' énonciateur face à cette 'asepsie' supposée du discours de vulgarisation, plus familier que le discours scientifique. Normalement il s'agit d'une vision plutôt sombre et pessimiste.

En (37), le segment anaphorique reclassifie un type de malades, les aphasiques, comme *victimes* d'un processus aveugle :

- (36) Les auto-observations d'aphasiques sont maintenant nombreuses et concordantes. En la matière, le témoignage le plus important est aussi le plus ancien, celui du docteur Lordat, professeur à la faculté de médecine de Montpellier. [...] Ses déclarations ont été confirmées par bien d'autres aphasiques plus ou moins guéris, et notamment par un philosophe contemporain, E. Alexander, qui dit de lui-même qu'il « est après l'attaque, la même personne, avec les mêmes idéologies et les mêmes croyances ». Mais peut-on se fier entièrement à ces dires subjectifs ? **Les victimes** ne se trompent-elles pas sur leurs possibilités réelles ? (LR325)

En (38), *sénescence répllicative* et *dommages oxydatifs* réapparaissent comme des *fatalités* auxquelles il faudrait faire face :

- (37) Comment les cellules germinales échappent-elles à la sénescence répllicative et aux dommages oxydatifs susceptibles d'altérer leur fonctionnement ? Les biologistes commencent à comprendre comment les cellules conjurent la première de **ces fatalités**. (LR322)

En (39), l'origine de la cellule et le fonctionnement du cerveau humain se recatégorisent comme des *énigmes* :

- (38) Maintenant que les mécanismes de l'évolution sont connus, les frontières ultimes de la biologie sont aux deux extrémités de l'histoire du vivant : l'origine de la cellule et le fonctionnement du cerveau humain. **Deux énigmes** sur fond de hasard : « notre numéro est sorti au jeu de Monte-Carlo ». (LR331)

En (40), l'on réinterprète un processus complexe de la nature, l'évolution même, non pas comme un simple événement propre du devenir naturel mais comme un *miracle* (40) :

- (39) A revoir dans leur détail les preuves aujourd'hui accumulées que cette conception est bien la seule qui soit compatible avec les faits (notamment avec les mécanismes moléculaires de la réplication, de la mutation et de la traduction) on retrouve la certitude, mais non pour autant une compréhension immédiate, synthétique et intuitive de l'évolution dans son ensemble. **Le miracle** est « expliqué » : il nous paraît encore miraculeux. (LR331)

Parfois, l'on reformule une maladie dévastatrice comme un *accident* (40) ou comme un *mal* (41) :

- (40) La figure 2 illustre le cas d'une autre patiente qui n'avait, elle, rien perdu de ses connaissances sur le monde, mais conservait d'un infarctus cérébral des troubles du langage. L'infarctus avait irrémédiablement abîmé le gyrus du lobe temporal gauche. Deux ans après **l'accident**, la patiente pouvait convenablement comprendre et parler, mais lentement, et en sautant parfois des mots. Elle comprenait mal les phrases complexes et ne pouvait répéter que des énoncés très courts. (LR289)

- (41) Cette anomalie, qui se traduit par la perte de l'empreinte monoparentale, se retrouve chez certains patients atteints du cancer de Wilms ou rhabdomyosarcome. En l'occurrence c'est l'expression monoallélique paternelle qui est perdue pour le gène IGF2 (qui code un facteur de croissance). Cette anomalie précise a seulement été observée, il est vrai, dans les cellules des organes atteints par le cancer et il n'est pas certain que la perte de l'empreinte génomique soit la cause **du mal** ; elle peut en être une manifestation annexe. (LR295)

En (42), les éléments externes à notre corps symbolisent des *intrus* :

- (42) En permanence, des sentinelles abondantes dans la peau, les muqueuses et les ganglions, les cellules dendritiques et les macrophages, captent **les intrus** et les ingèrent. (LR301)

En (43), l'on reclassifie l'un des pionniers dans la recherche génomique et le séquençage automatisé d'un point de vue négatif et troublant comme « *diable dans la boîte* » :

(43) Depuis 1995, ces enjeux se focalisent sur un empêcheur de tourner (et de penser) en rond : Craig Venter. Nul doute que **ce « diable dans la boîte »** n'a pas fini d'étonner la galerie. (LR332)

Une autre image aussi très exploitée est celle où tout événement serait perçu comme discussion et confrontation. Il y apparaît le domaine conceptuel de la guerre avec des termes tels qu'*alliés* (44) :

(44) On en trouve en fait les racines dans l'affaire Chakrabarty, plus d'une décennie auparavant. Lors de l'échange d'arguments dans cette affaire, une objection avait été soulevée avec vigueur par la People's Business Commission (PBC), un groupe d'activistes menés par Jeremy Rifkin. [...] Une fois que Venter mit les EST sur la place publique, Rifkin et **ses alliés** prétendirent que les gènes humains, même ceux dont la composition et la fonction auraient été complètement caractérisées, ne devaient pas être brevetés du tout. (LR332)

Dans d'autres exemples, contrairement à ce que l'on observe couramment, l'antécédent est recatégorisé positivement, sous une nuance conciliatrice. Ainsi, en (45), des larves à taille exceptionnelle sont reprises avec la grandeur démesurée d'un *géant* :

(45) Tandis que le développement normal du xénope, de la fécondation à la fin de la métamorphose, prend seulement deux mois, les têtards nés sans thyroïde demeurent des années au stade d'une larve de deux semaines et demie, bien que plus gros. **Ces géants** peuvent cependant se métamorphoser lorsque l'on ajoute de l'hormone thyroïdienne dans l'eau. (LR286)

En (46), la cellule est réinterprétée comme un récipient qui renferme les trésors de la vie, une *petite boîte* :

(46) Théorie complétée quelques années plus tard par Rudolf Virchow : toute cellule provient d'une autre cellule (« *omni cellula ex cellula* »). L'avènement de la microscopie électronique (dans la première moitié du XX^e siècle), les progrès de la biochimie, de la génétique et des techniques de laboratoire ont permis de pénétrer les rouages internes de **cette petite boîte**. (LR288)

En (47), le penchant hédoniste dans la sexualité des êtres vivants est souligné à travers le terme *plaisir* :

(47) Une opinion répandue veut que la sexualité soit un avantage décisif pour la survie d'une espèce donnée. Donc un moteur de l'évolution. La réalité réserve des surprises. Certaines espèces se passent très bien du sexe, et ne paraissent pas condamnées à disparaître pour autant. Le célèbre biologiste de Harvard, Matthew Meselson, a ainsi démontré que des habitants microscopiques des eaux non courantes, les rotifères dits « bdelloïdes », sortes de virgules à hélice, n'ont aucune vie sexuelle, et ce sans doute depuis 40 à 80 millions d'années – période qui recouvre l'épisode de l'extinction des dinosaures. Pour une raison inconnue, ils ont renoncé à **ce plaisir**. (LR291)

Bien que nous n'ayons pas envisagé les termes en apposition, nous aimerions attirer l'attention sur l'exemple (48), puisqu'il constitue une image récurrente dans le discours de vulgarisation scientifique : la métaphore des différents éléments qui conforment

les êtres vivants comme de *petites usines*, dont le fonctionnement optimal permet le normal développement de nos vies :

(48) En particulier, ce qui rapproche les archéobactéries des eucaryotes est l'absence chez elles de parois rigides, la présence de protéines ressemblant aux histones, et l'organisation des ribosomes, **ces petites usines** sur lesquelles sont produites les protéines. (LR331)

Parfois, l'antécédent est recatégorisé à partir de certaines caractéristiques propres à l'être humain. Ainsi, en (49), les gènes possèdent la capacité de 'sauter', et ils sont ainsi appelés *gènes sauteurs* :

(49) Certaines portions de l'ADN se déplacent et se multiplient dans le génome sans raison apparente, en créant des mutations beaucoup plus nombreuses que les mutations spontanées. La découverte de **ces gènes « sauteurs »**, au début des années 1950, devait ébranler notre conception d'un génome fondamentalement stable. (LR287)

En (50) aussi, notre ADN se permet de 'traîner', comme le montre l'expression *ADN baladeur* :

(50) D'où viennent les gènes vagabonds ? Passant les barrières d'espèces, **l'ADN baladeur**, brouille les pistes de son évolution. Les éléments transposables jouent un rôle dans l'évolution, mais lequel ? (LR307)

Conclusions

Ces expressions que nous avons repérées recouvrent souvent ces « métaphores dans la vie quotidienne » de Lakoff et Johnson (1980) qui ont dévoilé comment notre système cognitif (re-)catégorise le monde à partir d'un domaine source plus accessible à notre appareil conceptuel grâce à des coordonnées et à des paramètres communs à notre expérience quotidienne, dont les valeurs sont transposées vers un autre domaine cible, moins accessible du point de vue intellectuel. Ces valeurs métaphoriques (re-)classifient l'antécédent :

- soit comme espace, c'est-à-dire, à caractère topologique, plus ou moins structuré, comme *territoire, région(s), zone* ou *aire* et *structure* ou *réseau* ;
- soit comme partie d'un ensemble ou comme un tout, c'est-à-dire, à caractère méronymique, comme *groupe, ensemble* ou *catégorie* et *particule(s), fragment(s), élément(s), segment(s), constituant(s)* ou *composant(s)* ;
- soit comme propriétés particulières d'une entité, c'est-à-dire, à caractère métonymique, comme *outil, mécanique, trait* ou *propriété*.

Nous trouvons aussi des termes qui reprennent l'antécédent d'après la particulière organisation du monde de la science : il apparaît ainsi des sujets comme la recherche scientifique (*chercheurs*), les divers champs spécialisés du savoir (*biologistes*) et les spécialistes d'un savoir partagé (*collègue*) ou encore la publication des résultats issus

des expériences menées au laboratoire (*travail* ou *auteurs*).

Un ensemble curieux le constituent ces termes qui possèdent une certaine valeur axiologique, véhiculant ainsi la particulière vision de l'énonciateur, dans la plupart des cas d'un point de vue plutôt sombre (*fatalités, agresseur*) ; mais dans d'autres cas, il apparaît une certaine nuance optimiste : *plaisir, petite boîte*. Parfois, un référent non-humain est recatégorisé d'après certaines caractéristiques propres à l'être humain : gènes « *sauteurs* » ou *ADN baladeur*.

Ces expressions, ces synonymes que nous découvrons lors de notre énonciation, permettront une nouvelle classification des entités discursives d'après notre propre expérience du monde, une réinterprétation du monde textuel à travers la perception de la réalité que notre appareil conceptuel nous impose.

Références bibliographiques

CHARAUDEAU, Patrick (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette-Éducation.

CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

COSERIU, Eugenio (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid : Gredos.

COSERIU, Eugenio (1981). *Principios de semántica estructural*. Madrid : Gredos.

FILLMORE, Charles (1982). « Frames semantics », In : Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics and the morning calm*. Seoul : Hanshin, pp. 111-138.

FUCHS, Catherine (1982). *La paraphrase*. Paris : Presses Universitaires de France.

KÖVECSES, Zoltan et RADDEN, Gunter (1998). « Metonymy : developing a cognitive linguistic view ». In : *Cognitive Linguistics* 9.1, pp. 37-77.

LAKOFF, George (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago & London : The University of Chicago Press.

LAKOFF, George et JOHNSON, Marc (1980). *Metaphors we live by*. Chicago : Chicago University Press.

LAMÍQUIZ, Vidal (1967). « El demostrativo en español y en francés. Estudio comparativo y estructuración ». In : *Revista de Filología española* 50. Madrid : Instituto Miguel de Cervantes de Filología Hispánica, pp. 163-202.

LANGACKER, Ronald W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1 : Theoretical Prerequisites*. Stanford : Stanford University Press.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1998). *Gramática del español. Las partes de la oración, Vol. III*. Madrid : Arco.

MOESCHLER, Jacques, REBOUL, Anne, LUSCHER, Jean-Marc. & JAYEZ, Jacques (1994). *Langage et pertinence : référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

VIGNER, Gérard (1979). *Lire : du texte au sens : éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : Clé International.

ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION ET VARIATION LINGUISTIQUE

Alberto Supiot Ripoll

Universidad de Valladolid

La Norme phonétique dans *La Prononciation parisienne* de G. Straka

Je vais partir, dans cette communication, de l'idée de *norme* exposée par G. Straka dans son opuscule, *La Prononciation parisienne*, paru en 1952 et présenté comme étant l'Introduction à un futur "Manuel de prononciation française" qui, à ma connaissance, n'a jamais vu le jour. Dans cet opuscule, Straka aborde, d'une façon qu'on pourrait taxer aujourd'hui de "politiquement incorrecte", la notion de norme linguistique et de norme phonétique plus précisément.

Straka commence par regretter l'absence d'une "standardisation de la prononciation française", comme c'est le cas pour l'allemand. Et le fait qu'il utilise le mot *standardisation* est assez surprenant, puisque, dans la suite de son exposé, on verra qu'il ne conçoit nullement le modèle normatif comme le résultat d'un processus, mais plutôt comme une référence sociologique concrète. Il s'agit, comme on sait, de cette fameuse prononciation de *la bourgeoisie cultivée de Paris*. C'est une norme qui se définit donc par exclusion: on exclue tout d'abord les variations dialectales même celles qui ont bénéficié longtemps d'un certain prestige: "L'époque est révolue où telle province, la Touraine notamment pouvait prétendre, sans que s'élevassent des protestations, pratiquer le français le plus pur", dit-il citant Martinet² et, ajoute-t-il en note: "Actuellement, tout en étant [la Touraine] sans doute la meilleure de toutes les régions de France, sa prononciation n'est pas dépourvue de certains provincialismes, notamment de quelques archaïsmes." Les variations diastratiques sont également exclues:

À Paris même il y a prononciation et prononciation. Elles ne sont pas toutes recommandables au même degré. Sans parler de celle des argots que personne n'aura la tentation de suivre, il existe à Paris une prononciation populaire, fabourienne [...] que nous avons déjà dénoncée comme déplaisante et prohibée, bien que certains phonéticiens comme Storm ou Passy, il y a plus d'un demi-siècle, se soient penchés avec délice sur cette "seconde réalité" (comme ils disaient) du langage, réalité qui n'est à vrai dire –comme toute langue populaire, vulgaire- qu'une avant-garde de l'état linguistique du moment.

2. Martinet 1949.

Remarquons cet amalgame de critères, où se trouvent pêle-mêle des valorisations morales et des hypothèses linguistiques non confirmées et qui remontent à H. Frei et son "français avancé" (Frei, 1929). Remarquons aussi cette affirmation naïve qui enlève tout intérêt à l'imitation des parlers argotiques et sur laquelle je reviendrai plus tard.

Dans le français parlé, spontané ou non, Straka établit six niveaux ou registres qu'il appelle *étages*:

Prononciation de théâtre (de la **diction**)

Prononciation solennelle (de la **conférence**, du **discours** ou du **sermon**)

Prononciation de la **conversation soignée** et de la lecture normale (non théâtrale)

Prononciation de la **conversation familière**

Prononciation **populaire**

Prononciation **argotique**.

La prononciation prônée par Straka correspond aux deux "étages" qui se trouvent au milieu, c'est à dire, les deux conversations, soignée et familière. Les deux premiers étages ne sauraient servir de modèle car leur prononciation, dit Straka, "ne représente ni l'état linguistique actuel ni l'usage naturel".

Les deux traits généraux qui caractérisent cette prononciation que l'on peut observer dans les conversations de la bourgeoisie cultivée parisienne sont "la netteté et la précision articulatoire". Il ne s'agit pas là de constatations objectives et, donc, scientifiques. Straka reproduit la remarque suivante de A. Dauzat qui attribue ce caractère "à la sociabilité des Français": "Pour être compris et aussi pour éviter toute fatigue inutile à l'interlocuteur, il faut se donner la peine de parler distinctement"

Straka apporte deux autres causes qui, sous une apparence plus scientifique ne le sont pas non plus pour autant:

En français, tous les organes dont la participation à l'articulation est nécessaire -les cordes vocales, le voile du palais, la langue, les lèvres- entrent simultanément en mouvement, et de même, à la fin de l'émission d'un son, ils cessent d'articuler tous en même temps, sans qu'aucun d'eux ne soit en retard ni en avance.

Cette affirmation, faite à une époque où l'étude des articulations d'un point de vue dynamique se trouvait encore à ses débuts³, laisse de côté les phénomènes coarticulatoires qui font que, en réalité, les articulations ne constituent pas des gestes finis, mais une série de gestes visant une position cible qui est rarement atteinte, les

3. Il faut se rappeler que la thèse de P. Simon. *Les consonnes françaises. Mouvements et positions articulatoires à la lumière de radiocinématographie*, sous la direction, d'ailleurs, de G. Straka, n'a été publiée qu'en 1967.

organes articulatoires étant sollicités par la position cible qui vient immédiatement après. Il est vrai que Straka note que “la phonétique expérimentale décèle certains décalages entre les divers mouvements articulatoires” mais il qualifie ce manque de synchronisation comme étant “tout à fait minime et reste inaperçu”.

Pour Straka cette prétendue précision articulatoire est une marque de perfection de la langue française que seule la prononciation du parisien cultivé actualise. La tension articulatoire devient un trait, non seulement phonétique, mais *moral* du Français qui le distingue des autres pays: “On a l’impression d’une forte discipline chez les Français, d’une certaine négligence chez l’Anglais, chez l’Allemand et surtout chez le Slave”. Et il fait siens les mots suivants de Wartburg

Mais c’est une discipline qui ne trahit pas son effort. Le travail s’accomplit presque entièrement à l’intérieur de la bouche. Tandis que les Anglais et certains Allemands paraissent fournir un travail qui se traduit dans les mouvements du visage, le visage d’un Français reste très calme. Cette discipline qui se cache est un des secrets de l’élégance de la diction français.

Dès qu’on relâche cette tension on tombe dans le *vulgaire* ou dans le *provincial*:

La netteté et la précision articulatoires diminuent au fur et à mesure que l’on passe de la prononciation soignée à la prononciation populaire: la tension musculaire est moins forte dans le débit familial (négligé) que dans le débit soigné, et nous avons vu que, dans le parler populaire, il existait une tendance au relâchement articulatoire. [...] Les prononciations régionales, notamment celles du Midi et du Sud-Est, sont marquées par des articulations moins tendues, moins précises et moins nettes que celles de Paris.

Pour ce qui concerne les caractéristiques segmentales de la prononciation établie comme norme, tout découle de cette tension généralisée: “l’exactitude des mouvements articulatoires permet de faire une distinction très nette entre les diverses unités du système vocalique français”. Les conséquences de cette tension sont, donc, le maintien du système vocalique à seize phonèmes, l’aspect “bien timbré” des voyelles, la prononciation du « caduc, quand il se maintient, comme une “voyelle très précise, antérieure et labialisée” ce qui lui enlève le caractère, négatif en ce contexte, de “neutre”, comme c’est le cas pour l’allemand ou l’anglais, etc, etc. Certaines de ces voyelles se trouvant très proches “du point de vue physiologique”, “pour ne pas les confondre, il faut en effet que les mouvements des organes soient très précis”. Ce n’est pas le cas de la prononciation méridionale, qui “confond les deux timbres des voyelles E, O, A et OE”.

De même, pour les consonnes occlusives,

leur explosion est très nette, éclatante, aussi bien à l’intérieur d’un mot devant voyelle qu’à la finale absolue où cette articulation est particulièrement frappante par rapport à l’articulation relâchée des finales consonantiques dans la plupart des autres langues.

Les fricatives, elles, “sont tendues, très sifflantes”, etc. Remarquons que cette variation “parisienne cultivée” élevée à la catégorie de norme se caractérise surtout par un maintien de la substance phonique, comme l’a remarqué F. Gadet: “Entre deux formes de même signification, dont l’une manifeste davantage de substance que l’autre [κατ®] vs [κατ]), il y a des chances que la première soit la plus formelle» (Gadet, 2003 : 49).

En même temps, il s’agit d’une prononciation qui se rapproche de l’écrit et tire de là donc une partie de son prestige.

La Norme phonétique dans les dictionnaires de prononciation

Si je me suis étendu sur ce texte de Straka qui date, sans doute, c’est que la notion de norme qu’il établit à eu la vie longue, notamment dans les dictionnaires de prononciation, et ceci malgré certaines prises de position dans les *Introductions* de ces dictionnaires qui pourraient laisser entrevoir des critères plus ouverts et ménageant une place à la variation. J’examinerai brièvement trois dictionnaires relativement modernes qui sont souvent pris comme référence.

En premier lieu, la troisième édition du *Dictionnaire de la prononciation française* de L. Warnant, de 1968, qui reprend les deux précédentes. Dans l’Avant-propos, l’auteur se montre fidèle à la norme sociologique de Straka, lorsqu’il déclare que le dictionnaire “donne une image de la prononciation française d’aujourd’hui telle qu’on peut l’entendre dans les milieux parisiens cultivés”. S’il admet une prise en compte d’une certaine variation c’est au niveau des mêmes registres ou *étages* établis par Straka comme étant des nuances de la prononciation parisienne: le dictionnaire prend en considération:

“les éléments dont on **doit toujours** tenir compte dans la diction des vers”

“les éléments dont **on peut tenir** compte dans le parler de la conversation soignée, la lecture et le discours de ton soutenu”

“les éléments **qu’on omet** souvent dans le parler de la conversation courante”

À nouveau nous voyons que les niveaux se définissent autour de l’idée de simplification et d’élimination de substance phonique.

Le Dictionnaire de A. Martinet et H. Walter, *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, de 1973, peut tromper: le titre, en effet, pourrait faire penser qu’il adopte un point de vue variationniste et dans la Préface nous pouvons lire une critique de la norme sociologique:

Le dictionnaire de la prononciation française que nous présentons ici diffère de ses prédécesseurs sur un point fondamental. Les auteurs qui nous ont précédés ont tous, tacitement ou expressément, posé en principe qu'il existait, à quelques rares exceptions près, une et une seule prononciation acceptable de chaque mot de la langue. Cette prononciation était attribuée soit à la *bonne bourgeoisie* parisienne, soit aux Parisiens cultivés, en tout cas à un groupe censé se comporter de façon uniforme en matière de langage. [...] Des recherches poursuivies au cours des trente dernières années ont montré que l'unité de la prononciation française était une vue de l'esprit et ne correspondait à rien de réel.

Les auteurs touchent également à un problème considérable pour nous qui nous consacrons au FLE et qui est celui de l'insécurité linguistique qu'une attitude normative stricte pourrait accentuer chez l'apprenant: "À ne donner jamais, pour chaque mot, qu'une seule prononciation, on s'expose aussi [...] à faire croire à des gens moins sûrs d'eux-mêmes qu'il leur faut réformer la prononciation parfaitement acceptable qui est la leur."

Malgré ces remarques et précisions le caractère innovateur du Dictionnaire se voit fortement réduit par le fait que les informateurs choisis (dix-sept au total) sont, de par leur origine et leur formation, bel et bien des *bourgeois cultivés* et, s'ils ne sont pas tous parisiens de souche, au moins une grande partie de leur vie s'est passée à Paris. Comme le fait remarquer A. Valdman⁴, en réalité il se trouve que ce Dictionnaire, prétendument variationniste, n'est qu'un large échantillon de déviations à l'intérieur d'une seule variation, celle des parisiens cultivés (ainsi le /A/ est toujours présent et prononcé par une majorité des informateurs dans un mot tel que *gâteau*).

Martinet et Walter se posent la question de la norme qu'il faut recommander, avouant par là que leur entreprise n'est pas uniquement descriptive, mais aussi prescriptive. Ils continuent dans la lignée de Straka, en adoucissant toutefois l'expression. Si les auteurs du Dictionnaire nient l'existence d'une prononciation du français "qui soit positivement prestigieuse", les prononciations déviantes sont toutefois rejetées, puisqu'elles dévoilent l'origine du locuteur. Et, comme lorsqu'il se met à parler une langue qui n'est pas la sienne, le plus grand souci du locuteur étranger est, selon les auteurs, "d'éviter que les formes qu'il emploie révèlent sa non-appartenance à la société dont il cherche à utiliser l'idiome", les meilleures prononciations seront donc celles qui passeront "inaperçues" et les mauvaises celles "qui soudain vous rappellent, ne serait-ce qu'à un niveau très inférieur de la conscience, que votre interlocuteur est de telle origine, nationale, géographique ou sociale." C'était, comme on l'a vu, ce qu'affirmait Straka, avec moins de ménagements, dans son opuscule.

En 1980 paraît le *Dictionnaire de la prononciation* de A. Lerond. Quoiqu'affichant n'avoir "aucune hostilité à l'égard des accents", il reconnaît que même à Paris il en existe un. Dans un esprit innovateur assez militant il refuse de proposer la prononciation

4. *Normes locales et francophones*, note 7.

parisienne comme modèle et même n'importe quelle autre prononciation concrète, car elle serait dans tous les cas "fictive" ou "arbitrairement modifiée" pour la faire rentrer dans un quelconque "bon usage". Toutefois, lorsqu'il prend le "français neutre" comme référence et qu'il explique en quoi il consiste, il revient à cette prononciation parisienne dont le plus grand mérite à ses yeux est, encore une fois, cette qualité, appréciée de Straka et de Martinet-Walter, de "passer inaperçue". Il propose donc une prononciation neutre qui éliminerait deux traits typiquement parisiens : la disparition de l'opposition (/ɛ)/~(/E) et le maintien de celle qui oppose le *a* antérieur au *a* postérieur. Il se défend de l'accusation d'abstraction en argumentant que telle est la prononciation généralisée par les médias audio-visuels. Il justifie également sa décision de ne pas tenir compte de la variation régionale (alors qu'il prend la peine de décrire "l'accent du Midi", peut-être dans le but non avoué d'empêcher le lecteur de se laisser attraper par lui) en avançant des raisons d'ordre matériel (le Dictionnaire aurait été trop volumineux).

Pour finir je reviendrai au *Dictionnaire* de Warnant, dans sa 4^{ème} édition, de 1987, qui apporte quelques changements intéressants, outre le fait qu'il augmente sa nomenclature. Tout d'abord, le sous-titre *dans sa norme actuelle*, qui complète le titre inchangé de *Dictionnaire de la prononciation française*, indique, en plus de son caractère normatif avoué, le fait qu'il se propose de décrire "le parler d'une génération, celle qui compte actuellement entre 20 et 45 ou 50 ans", de façon à ce que son ouvrage ne vieillisse pas trop tôt et pouvoir peut-être se ménager ainsi un certain avenir éditorial. Ce qu'il faut surtout remarquer c'est que, dans cette édition, Warnant conteste la définition de prononciation recommandée comme étant celle "où rien n'attire particulièrement l'attention" "Mais attirer particulièrement l'attention de qui?" demande-t-il à juste titre, "Du Marseillais, du Liégeois ou du Parisien?" Évidemment, ce n'est pas de l'attention du francophone périphérique qu'on parle là, mais bien du francophone *de Paris*. Warnant, francophone de Liège ne pouvait pas rester insensible à cette asymétrie. Il fait la remarque très juste que "pour chacun des francophones, la prononciation qui n'est pas celle du groupe linguistique auquel il appartient attire l'attention". Mais il ne tire pas les conclusions auxquelles on pourrait s'attendre et son *Dictionnaire* décrit, encore une fois, une prononciation parisienne classique, puisque ce sont justement les intellectuels et les gens cultivés, dit-il, qui "dans des domaines extrêmement divers, s'expriment d'ordinaire non seulement avec clarté, mais encore avec élégance". Nous voilà donc à nouveau face à des critères qui sont tout sauf linguistiques.

Dans ces quatre dictionnaires, nous le voyons bien, la norme reste celle qu'avait été établie par G. Straka en 1952, bien que dépurée des formules plutôt rudes qu'on y rencontrait et malgré la volonté de renouveau que montrent parfois les auteurs. En tout cas, la variation en est absente et la prononciation correspond non seulement à celle du "français standard à base hexagonal", comme le dit A. Valdman, mais à celle du français de Paris.

La Norme phonétique dans l'enseignement du FLE.

Comme on pouvait s'y attendre, cette prononciation parisienne cultivée omniprésente constitue la norme pour la plupart des auteurs classiques de manuels de prononciation dirigées aux étrangers mais aussi, jusque dans les années 20 du XXème siècle, aux "provinciaux". Je ne m'attarderai que sur ceux qui se trouvent en dehors de ce consensus.

Parmi ces dissidents on retrouve deux phonéticiens danois. Le premier est Kr. Nyrop, dans son *Manuel phonétique de français parlé*, qui dans le texte transcrit en fin de volume, *La chèvre de M. Séguin*, admet des variations diaphasiques:

Tout en essayant d'éviter les pédantismes et les vulgarités, nous avons constamment varié la prononciation selon les exigences du contexte; par exemple, nous avons admis tantôt [ʎ], [ΣEπ]□, [μ↔σO], tantôt [ɥ], [ΣE]π, [μσφO]; ces variations, ces adaptations au ton de la phrase sont toutes naturelles et s'observent chez tous les Français (Nyrop, 1923 : vii)

Le deuxième de ces dissidents danois est H. Sten qui, en 1956, publie son *Manuel de Phonétique française*. Dans son Introduction, pour établir un choix parmi les "milliers [des sons du français] si on tient compte de toutes les variations possibles", il revient sur la prononciation "qui ne se remarque pas" mais en y introduisant des nuances intéressantes: "Nous allons donc décrire", dit-il, "les éléments qu'il nous semble indispensable de connaître *pour ne pas trop choquer une oreille française.*" Naturellement il y a là une relativisation de la règle proposée par Straka. Dans une note il ajoute:

Nous pensons qu'il peut souvent être utile de donner aussi des indications sur la prononciation populaire ou régionale. Cette sorte de connaissance a plus qu'une valeur théorique: La phonétique pratique doit non seulement nous apprendre à "attraper" nous-mêmes la prononciation considérée comme normale, mais aussi nous permettre de juger convenablement et de "placer" les écarts de la norme que nous ne pouvons pas manquer d'observer en France (Stein, 1956 : 9)

ou ailleurs, ajouterais-je. Cette précision apporte un jour nouveau sur le problème. En effet, "apprendre une langue nouvelle", comme dit E. Lhote, "c'est apprendre à parler dans une langue différente de la sienne, mais c'est également apprendre à écouter et à comprendre dans cette nouvelle langue" (Lhote, 1995 : 26). Et s'il peut être à la rigueur concevable de vouloir adopter une norme lors de la production, il n'est pas raisonnable d'en exiger une lorsqu'on écoute. C'est un point de vue, me semble-t-il, qui justifierait à lui seul l'inclusion de la variation phonétique dans la classe de FLE.

En 1962, P. Léon publie la première édition de son ouvrage *Laboratoire de langues et correction phonétique*. Dans ce texte, tout en restant près de l'idée de norme dominante qu'on a vue, Léon se montre sensible, d'un côté, aux aspects phonostylistiques, qu'il reprendra plus tard dans son *Précis de phonostylistique*, de 1993; d'un autre côté à la variation diatopique, c'est-à-dire, aux **accents**, en prêtant une attention particulière à

l'accent méridional. S'il affirme que cet accent "risque de faire retrouver des mauvaises habitudes orthophoniques" il considère tout à fait à propos de mettre l'apprenant en présence de cette variété de français, à cause de la valeur culturelle qu'il possède et qu'il ne saurait ignorer.

En 1964, dans son *Introduction à la phonétique corrective*, il est le premier à établir le "système des oppositions vocaliques fondamentales du français", en réduisant à trois les niveaux d'aperture et rapprochant par là le phonétisme français des langues qui ne possèdent pas de voyelles mi-fermées ou mi-ouvertes. Ce système connaîtra forcément un grand succès en Espagne et sera largement utilisé par Companys dans sa *Phonétique française pour hispanophones*, de 1964.

Mais P. Léon est aussi l'un des premiers à contester un fait qui jusque là semblait devoir aller de soi : l'enseignement de la prononciation ne doit pas avoir un but mimétique :

"Il ne s'agit pas de faire prononcer tous les élèves comme des Français mais, en leur faisant dire des ensembles sonores tirés de la variété de français parlé [il ne dit pourtant pas laquelle] proposée comme modèle, de leur permettre de mieux entendre et viceversa (Léon, 1964 : xii).

Sten avait déjà dit la même chose d'une manière assez plaisante:

"Il y a une catégorie de personnes pour lesquelles une parfaite maîtrise de la langue étrangère est tout à fait nécessaire: ce sont les espions. En dehors de ce cas c'est peut-être de la vanité de vouloir parler exactement comme les habitants d'un autre pays (Sten, 1956 : 8).

Cette citation va me permettre d'introduire la question des accents dans le contexte de la correction phonétique. Par *accent*, je fais référence à ce que l'on entend spontanément par ce mot, c'est-à-dire, l'ensemble "d'indices linguistiques connotant l'appartenance du sujet énonciateur à tel ou tel dialecte ou sociolecte" (Léon, 1993 : 21) et permettant au récepteur de réussir une certaine identification de cet énonciateur. Nous avons vu que, dans la tradition classique, l'un des buts de l'apprentissage phonétique était justement de permettre à l'apprenant de dissimuler ses origines. Si l'on y réfléchit on se rendra aisément compte de l'absurdité et de l'inutilité (sauf si votre métier d'espion vous l'exige, comme disait Sten) d'un tel travail. Mais non seulement on continue à ne pas se poser le problème et à chercher par tous les moyens à se débarrasser de son accent propre: actuellement, tout au moins, aux États-Unis, il y a une tendance à considérer l'accent comme une pathologie dont il faut absolument guérir. Les exemples publicitaires ne manquent pas où l'on offre surtout aux *hispanos* habitant aux U.S.A. des traitements destinés à les aider à se débarrasser d'un accent qui risquerait de constituer un facteur de discrimination dans leur vie professionnelle. Dans ces exemples on met souvent sur le même pied pathologie de langage et accent étranger.

Pour revenir au terrain de l'enseignement, la stigmatisation de l'accent de l'apprenant s'apparente trop à une discrimination sociale au même titre que celle qui prend comme

base la couleur ou les coutûmes. D'autant plus qu'il ne faut pas oublier qu'il y a *accent* et *accent*. Pour prendre un exemple dans le domaine français, personne ne saurait reprocher, au contraire, à Jane Birkin le fort accent britannique dont elle fait étalage malgré sa longue permanence en France et qui constitue une part considérable de son *glamour*.

Lorsqu'on demande à un apprenant de prendre comme objectif le mimétisme phonétique on oublie la charge identitaire que porte l'accent, comme le reconnaît, d'ailleurs, Straka lorsqu'il dit que

la majorité des traits régionaux semble être tenace, tout simplement parce qu'il est très difficile de se débarrasser des habitudes phonétiques acquises dans son enfance; c'est d'ailleurs d'autant plus difficile que, normalement, on ne se rend pas compte des particularités de sa propre prononciation (Straka, 1952 : 23).

Mais dans son texte, comme nous l'avons déjà vu, Straka ignore le fait que cette charge identitaire peut pousser le locuteur non seulement à vouloir conserver son propre accent, mais à copier des traits accentuels d'une variété de langue revêtue, pour lui à un certain moment, de prestige. C'est le cas de l'accent maghrébin que beaucoup de jeunes français, de banlieue ou pas, essaient d'imiter.

Il ne serait pas impossible, d'autre part, que le fait de traquer les traces de l'accent propre à l'apprenant puisse se trouver à l'origine de nombreuses situations d'insécurité langagière. Je serais partisan, non seulement de ne pas censurer l'accent étranger dans les sessions d'entraînement phonétique, mais même de le valoriser de telle façon que l'apprenant, une fois libéré de la peur de laisser entrevoir ses origines géographiques, puisse concentrer le plus clair de son effort sur les corrections indispensables pour arriver à un niveau d'intelligibilité acceptable.

En ce qui concerne le modèle de prononciation que l'on doit proposer à l'élève, une fois qu'on a rejeté la norme à base sociologique, que faut-il faire? Je proposerais les 4 critères suivants:

1. offrir à l'apprenant, et ceci dès le début de l'apprentissage, plusieurs variétés de français et éviter "l'unicité du sujet parlant".
2. parmi ces variétés il faut compter celle de l'enseignant lui-même qui peut fournir un exemple de français "entaché", comme dirait Straka, de traces du même accent que celui de ses élèves, mais pourtant parfaitement intelligible, au lieu de présenter cette prononciation comme un échec et un exemple de ce qu'il ne faut pas faire (nous touchons là à la *vanité* décélable dans la volonté de mimétisme, dont parlait Sten).
3. profiter des variétés de prononciation francophones qui rapprochent les deux systèmes phonétiques, celui de la langue cible et celui de la langue maternelle.

Pour donner un exemple, il est très rassurant pour les hispanophones de constater que les diverses prononciations des belges francophones éliminent l'opposition entre les deux glissantes /l/ et /ω/, et que ce n'est plus la peine en conséquence de corriger la prononciation [β ννωι].

4. d'une façon générale, comme le suggère Juana Gil (2007 : 120), avoir toujours en tête:

les **besoins des apprenants** à qui on a affaire
la **réalité du milieu** dans lequel on enseigne
le **but** dans lequel on enseigne

Conclusion

La notion de norme que j'ai discuté tout au long de cette communication est bien française (de France). On s'en rend aisément compte si on jette un coup d'oeil du côté du monde anglophone. Dans son *English pronouncig dictionary*, dont la première édition est de 1917, D. Jones nous apporte une idée fort différente de ce qu'on peut entendre par norme. Habités que nous sommes au cadre rigide de la norme française que j'ai décrite à partir de l'opuscule de G. Straka, l'idée de norme de Jones peut surprendre. Cette norme est définie d'abord par rapport à un niveau culturel mais qui se trouve loin de cette bourgeoisie cultivée dont parlent les phonéticiens normatifs français: "The pronunciation represented in this book is that which I believe to be very usually heard in everyday speech in the families of Southern English people who have been educated at the public schools" (Jones, 1917: xv-xix).

Mais Jones justifie ce choix, non pour des raisons d'un quelconque prestige, historique, ou pas, mais pour des raisons pratiques d'intercompréhension et il conteste même que cette prononciation doive obligatoirement constituer un modèle pour tous:

[...] this form of speech is more widely understood with ease in Great Britain than any other form would be. It is often called 'Received Pronunciation', for want of a better term. I should like it to be understood, however, that RP means merely 'widely understood pronunciation', and that I do not hold it up as a standard which everyone is recommended to adopt.

Ce ne sont pas non plus ces raisons esthétiques affichées ouvertement par les théoriciens français classiques et, d'une façon plus subreptice, par beaucoup d'auteurs de manuels actuels qui font préférer cette prononciation à d'autres, car, de ce point de vue, toutes se valent: "I would add here hat I do not regard RP as intrinsically 'beter' or more 'beautiful' than any other form of pronunciation."

Et surtout, et c'est par cette citation que je mettrai fin à ma communication, Jones reconnaît la liberté à tout un chacun de parler comme il le voudra avec la seule condition de rester intelligible:

I wish also to state that I have no intention of becoming either a reformer of pronunciation or a judge who decides what pronunciation are 'good' and what are 'bad'. My aim is to observe and record accurately, and I not believe in the feasibility of imposing one particular form of pronunciation on the English-speaking world. I take the view that people should be allowed to speak as they like.

Références bibliographiques

- COMPANYS, Emmanuel (1964). *Phonétique française pour hispanophones*. Paris : Hachette et Larousse.
- FREI, Henri (1929). *La Grammaire des fautes*. Genève (Slatkins Reprints, 1971).
- GADET, Françoise (2003). *La Variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- GIL, Juana (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid : ARCO/LIBROS.
- JONES, Daniel (1917). *English pronouncig dictionary*. London : J.M. Dent & Sons Ltd.
- LEROND, Alain (1980). *Dictionnaire de la prononciation*. Paris : Larousse.
- LÉON, Pierre (1962). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris : Hachette/Larousse.
- LÉON, Pierre (1962). *Laboratoire de Langues et Correction Phonétique*. Paris : Didier.
- LÉON, Pierre (1967). *Laboratoire de Langues et Correction Phonétique*. Paris : Didier.
- LÉON, Pierre (1993). *Précis de phonostylistique*. Paris : Nathan.
- LHOTE, Élisabeth (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- MARTINET, André (1949). *Phonology as functional Phonetics*. Oxford.
- MARTINET, André et Henriette Walter (1973). *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. Paris : France Expansion.
- NYROP, Kr. (1923). *Manuel phonétique du français parlé*. Paris : Alphonse Picard.
- SIMON, Péla (1967). *Les consonnes françaises. Mouvements et positions articulatoires à la lumière de radiocinématographie*. Paris : Klincksieck.
- STEN, H. (1956). *Manuel de Phonétique française*. København : J. Jørgensen.

STRAKA, Georges (1952). *La Prononciation parisienne. Ses divers aspects et ses traits généraux* in *Bulletin de la faculté des Lettres de Strasbourg* t. 30. Strasbourg.

VALDMAN, Albert. *Normes locales et francophones*. (disponible le 24 Jul. 2007).

URL: <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubF101/F101P5d.html>

WARNANT, Léon (1968). *Dictionnaire de la prononciation française*. Paris : Duculot.

WARNANT, Léon (1987). *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle*. Paris : Duculot.

TRACES D'ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES DANS UNE INTERVENTION MÉTACOGNITIVE DE COMPRÉHENSION ORALE EN FLE

María José Valiente

Universidad de Alcalá de Henares

Introduction

La communication souligne l'importance de construire la compréhension orale d'une langue étrangère (FLE), au moyen d'un « échafaudage » métacognitif d'enseignement mis en place par le professeur, pour permettre le développement d'une démarche métacognitive d'apprentissage chez l'apprenant. Cette intervention métacognitive s'avère particulièrement intéressante parce qu'elle permet de déceler les traces de différents types d'activités métalinguistiques impliqués dans des tâches de compréhension orale en situation formelle d'apprentissage.

L'instruction explicite, qui incorpore non seulement l'entraînement des stratégies cognitives d'apprentissage mais aussi la prise de conscience et le contrôle de ces stratégies, constitue cette intervention chez des étudiants universitaires espagnols, débutants et faux-débutants de langue française. Dans cette étude, on analyse des verbalisations rétrospectives des étudiants à partir de l'écoute de documents oraux et l'on suit la trace des activités métalinguistiques liées à la stratégie d'attention sélective et aux stratégies cognitives, lors d'une activité de compréhension de l'information orale.

La construction de la compréhension orale à partir des stratégies des étudiants

Les recherches réalisées en langue maternelle, notamment en langue anglaise, et les travaux des cognitivistes et d'autres auteurs qui ont centré leurs intérêts sur l'étude de la mémoire, du traitement de l'information, des connaissances préalables et des stratégies, etc. ont joué un rôle décisif pour considérer l'auditeur comme sujet actif (Cornaire, 1998). La compréhension étant un processus interactif entre le message et l'auditeur, décrire le type d'implication de l'auditeur dans ce processus est un véritable défi. Traditionnellement on a considéré deux démarches possibles (*démarche ascendante* –

bottom up et *démarche descendante- top down* avec le même poids dans l'élaboration du sens (Degache, 1994). En ce qui concerne les connaissances que l'auditeur apporte à cette interactivité, Tardif (1992) en distingue trois types: des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des connaissances stratégiques (Tardif, 1992).

La compréhension orale n'est donc pas seulement le traitement d'unités linguistiques mais aussi d'autres connaissances comme les stratégies qui interviennent dans les différents processus (stratégies métacognitives, cognitives et affectives). Le fait de s'appuyer sur le « *metastrategic awareness* » et sur les stratégies métacognitives aide à la compréhension du sens du message dans une langue étrangère qui, d'ailleurs, présente une grande diversité et hétérogénéité d'opérations et de stratégies (Degache, 2006). L'intervention métacognitive proposée ci-dessous, respecte les différents styles cognitifs des étudiants, cherche à maintenir cette richesse et diversité et, à mon avis, augmente l'efficacité d'une tâche très complexe puisqu'elle favorise la planification, le contrôle et l'évaluation non seulement de la compréhension mais aussi des stratégies mises en pratique pour la construction du sens.

Dans des travaux antérieurs, j'ai pu conclure qu'une telle démarche améliore la prise de conscience de l'emploi des stratégies de la part des étudiants universitaires pendant l'écoute des documents oraux en langue française (Valiente Jiménez, 2004) et qu'elle permet, également, une approche de la description des mécanismes de contrôle de la compréhension (Valiente Jiménez, 2005). Le présent travail vise à suivre la trace des activités métalinguistiques exprimées par les étudiants et recueillies dans des journaux d'écoute.

Une stratégie métacognitive de compréhension orale

Les propositions d'instruction explicite qui incorporent non seulement l'entraînement de stratégies d'apprentissages mais aussi la conscience et le contrôle des stratégies, constituent les interventions de type métacognitif. Le traitement didactique favorise le développement des stratégies métacognitives (planification, contrôle et évaluation) qui rendent possible l'autorégulation, en même temps qu'il permet l'instruction des stratégies cognitives (transferts, inférences, élaborations) appropriées à la tâche de compréhension et les activités de prise de conscience de l'utilité de l'emploi des stratégies d'apprentissage (*awareness training*).

Face à une tâche de compréhension orale dans un contexte universitaire, les apprenants peuvent réguler leurs compréhensions au moyen d'une « carcasse » métacognitive (conscience et contrôle) qui implique des connaissances déclaratives et

procédurales concernant a) leurs propres stratégies d'apprentissage b) la langue cible.

- a) Les stratégies d'apprentissage sont aussi des connaissances (Cyr, 1996). Le système cognitif possède tout un ensemble de connaissances dynamiques (stratégies cognitives, métacognitives, affectives) qui permet d'interagir avec la réalité d'une manière significative. Le fait d'apprendre ces connaissances suppose que les étudiants acquièrent une méthodologie d'apprentissage. De là, l'importance de travailler les stratégies et de faire qu'ils en soient conscients, qu'ils les incorporent à leurs procédés, qu'ils les contrôlent et qu'ils les transfèrent à tous les domaines du savoir et du savoir-faire.
- b) En ce qui concerne la langue cible, les connaissances déclaratives ont trait à ce que traditionnellement on nomme *savoirs*, par exemple, les règles de l'accord du participe passé, toutes les connaissances du système linguistique (phonétique, syntactique, sémantique), etc. Les connaissances procédurales se réfèrent aux savoir-faire, « *au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action* » (Tardif, 1992 :50) pendant la tâche de compréhension, par exemple, avancer les actes de parole, le développement de la conversation, etc. Enfin la connaissance conditionnelle (connaissance stratégique) établit dans quel contexte l'on doit employer une stratégie ou une autre. Les stratégies cognitives d'apprentissage sont liées inéluctablement à la manipulation de la langue et en même temps elles sont en rapport avec les stratégies métacognitives, c'est-à-dire, avec la conscience et le contrôle de l'activité communicative de compréhension du message oral.

La construction du sens par les étudiants est stimulée au moyen d'une intervention portant sur la régulation des démarches d'apprentissage, au niveau de la conscience des processus qui interviennent dans la compréhension personnelle, (stratégies méta, cognitives...) et qui sont les médiateurs entre les schémas (de contenus, formels ou linguistiques) et le texte oral. Cette orchestration de l'action de l'enseignant facilite la prise en charge métacognitive de l'apprentissage chez l'étudiant qui « peut chercher à optimiser ses potentialités métalinguistiques » (Dabène et Degache, 1998: 382) en réalisant des activités sur les différents éléments du texte (éléments phonétiques/graphiques, éléments lexicaux, éléments morfo-syntactiques, éléments pragmatiques, éléments textuels). Le modèle interactif pourrait donc être représenté de façon schématique, de la manière suivante :

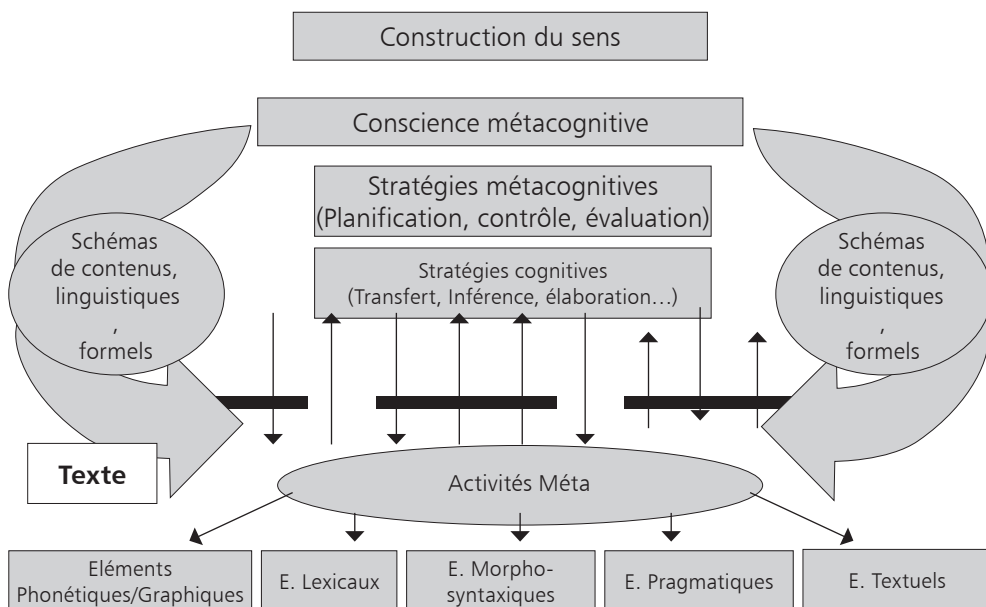


Fig. 1

La construction du sens dans une démarche métacognitive

Par conséquent, la dimension métacognitive de l'apprentissage de la langue étrangère suppose que le professeur planifie une **stratégie d'enseignement** qui comporte la réflexion systématique sur le *metastrategic awareness* et l'entraînement de stratégies métacognitives de compréhension orale. Dans la situation didactique qui nous occupe, les étudiants réalisent différents types d'activités portant sur :

- la réflexion par rapport aux variables de la connaissance métacognitive : la connaissance de la personne, la connaissance de la tâche et la connaissance des stratégies (Wenden, 1998). Parmi ces activités l'on peut souligner : la réflexion sur les styles cognitifs en faisant une autoanalyse du style d'apprentissage personnel ; la réflexion sur l'aptitude linguistique en répondant à un test d'aptitude linguistique ; l'auto-examen sur des croyances par rapport à l'apprentissage de la langue étrangère et particulièrement à la compréhension orale ; la réflexion sur des objectifs d'écoute, l'analyse d'activités de compréhension, la réalisation de fiches pour cataloguer des documents oraux ; la sensibilisation aux stratégies cognitives et métacognitives, etc.
- l'entraînement de stratégies métacognitives. Pendant l'intervention l'on propose aux étudiants une démarche méthodologique qui implique l'emploi des stratégies et la réflexion sur leurs propres emplois. On leur fournit des protocoles *avant-pendant-après* la tâche de compréhension orale qui synthétisent les procédés

utilisés dans les cours en présentiel, à savoir, planifier la tâche de compréhension, formuler des objectifs, faire des hypothèses, focaliser l'attention sur des aspects spécifiques, écarter l'information non pertinente, analyser les résultats, évaluer les stratégies mises en pratique, identifier des problèmes, etc.

L'intervention métacognitive, que l'on vient de décrire sommairement, a été mise en oeuvre avec un groupe d'étudiants universitaires inscrits dans deux matières consécutives de Langue Française, niveaux débutant et faux-débutant, dont l'organisation des cours en présentiel et en non-présentiel m'a semblée particulièrement adéquate pour la création d'une situation didactique tenant compte d'une part, du programme officiel de la matière et d'autre part, du travail spécifique en compréhension orale avec le programme métacognitif. L'une des questions cruciales dans cette intervention étant la réflexion sur l'emploi personnel des stratégies dans des tâches concrètes de compréhension orale, travaillées de façon autonome (8 documents), les étudiants ont réalisé des journaux où ils décrivent les stratégies et ils incorporent le métalangage stratégique. Ces journaux ont été les instruments qui m'ont fourni des renseignements pour l'analyse qui est proposée par la suite. On peut y détecter des références à toute une série d'activités métalinguistiques, quelques unes plus récurrentes que d'autres, de grand intérêt pour la description des mécanismes impliqués dans la construction du message oral dans une langue étrangère.

Métacognition et activités métalinguistiques

Gombert (1990) signale qu'à la suite de travaux de Flavell, nombreux sont les auteurs qui considèrent que les capacités métalinguistiques font partie de la métacognition. L'habileté métalinguistique suppose le fait de connaître, de penser et de manipuler cognitivement à la fois le système linguistique et l'activité linguistique du propre sujet (Mayor et al. 1993 : 72). Dans ces activités métalinguistiques l'on inscrit des connaissances qui combinent la prise de conscience et le contrôle cognitif (Bialystok, 1988) ou des aspects déclaratifs ou procéduraux. Dans le même sens, Gombert (1990 : 27) définit les activités métalinguistiques comme :

un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant; 1 - les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2 - les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension et en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera alors d'activités métaphonologiques), syntaxiques (activités métagrammaticales), sémantiques (activités métasémantiques) ou pragmatiques (activités métapragmatiques).

Dans le cadre de la langue maternelle et de la deuxième langue, les compétences de conversation requièrent peu de conscience et peu de contrôle comparées avec la lecture et l'écriture (conscience et contrôle intermédiaire) (Bialystok, 1988). Mais est-ce que cela fonctionne de la même manière dans une situation formelle d'apprentissage du FLE ? Mon hypothèse c'est que, étant donné que la compréhension orale suppose un effort cognitif plus grand, elle a besoin d'appuis supplémentaires pour que l'on puisse mieux gérer la surcharge cognitive ; par conséquent, la conscience et le contrôle sont très importants pour aider les étudiants dans ce type de tâches. L'intervention proposée permet de s'approcher des opérations conscientes des auditeurs confrontés aux documents oraux et de réfléchir sur les types d'activités métalinguistiques les plus fréquents en compréhension orale. Par la suite, je vais analyser la trace de quelques unes de ces activités chez mes étudiants, pendant la planification de l'écoute des documents oraux mentionnés ci-dessus, en me bornant aux références à la stratégie d'attention sélective dans les journaux.

L'activité métalinguistique associée à la stratégie métacognitive d'attention sélective.

L'attention sélective peut être définie comme la décision de faire attention à des aspects concrets de l'*input* ou à des détails spécifiques de la situation de communication qui aident à la compréhension du message. Cette stratégie de planification suppose la conscience ou l'intention de sélectionner des stimuli à traiter pour l'écoute du document. Par conséquent, je ne fais pas allusion aux stimuli inconscients mais plutôt aux intentions relatives à des schémas ou des critères sélectifs des étudiants lorsqu'ils programment des activités de type lexical, morphologique, phonologique, pragmatiques et textuels dans un but de compréhension orale. Evidemment, ces indices peuvent apparaître dans tous les types d'activités avec un rapport de cooccurrence et ils impliquent des démarches dans les deux sens (ascendantes et descendantes). Les exemples suivants appartiennent aux journaux réalisés par les étudiants :

Como están en un restaurante voy a fijarme en todas las palabras que pertenezcan a este campo semántico (comidas, bebidas): sustantivos, verbos, adjetivos, repaso lo que hemos visto en clase. (Puisqu'ils sont dans un restaurant je vais faire attention à tous les mots qui appartiennent à ce champ sémantique (repas, boissons) : substantifs, verbes, adjectifs ; je révise ce qu'on a travaillé en classe) (Activités métalexique et métamorphosyntaxique).

(Étudiant n° 1)

Habrà un camarero y un cliente, así que por la entonación podré saber dónde se sitúan preguntas y respuestas (Il y aura un serveur et un client, donc par l'intonation je pourrai savoir où se trouvent les questions et les réponses) (Activités. métaphonologique et métatextuelle)

(Étudiant n° 2)

Mais l'on pourrait se demander comment ces habilités se manifestent au cours de la planification de l'écoute, comment les étudiants font appel à ces activités pour construire le sens du document oral. L'analyse suivante, sans chercher à être exhaustive,

reflète le recours à ces différents types d'activités pendant la stratégie d'attention sélective, manifestée comme l'une des stratégies les plus conscientes (Valiente Jiménez, 2004) ; et elle montre, également, l'emploi des stratégies cognitives les plus fréquentes associées à cette union.

Activité métalexicale

Pour mener à bien la tâche de compréhension, les étudiants réalisent en premier lieu une activité métalexicale. Degache (1994) affirme qu'en compréhension écrite, la recherche des ancrages lexicaux est le point de départ de toutes les stratégies de lecture ; de la même façon, en compréhension orale, le filtre attentionnel le plus mentionné est aussi constitué par les mots clés, liés au vocabulaire prévisible du sujet et de la situation de communication. Ces mots clés sont associés à des stratégies cognitives comme le transfert, en cherchant des analogies totales ou presque totales de correspondances phonologiques : « (...) hago transferencias por similitudes de palabras (sustantivos, verbos) entre el español y el francés » (« (...) je transfère par similitude des mots (substantifs, verbes) entre l'espagnol et le français ») (Étudiant n° 3); la mémorisation des mots, avec les différentes opérations d'hétérophonie : « (...) memorizo las palabras clave de las preguntas y respuestas de la hoja para localizarlas mejor después » (document avec support écrit¹), (« (...) je mémorise les mots clés des questions et des réponses de la feuille pour mieux les localiser après») (Étudiant n° 4) ; l'inférence :

(...) intentaré hacer inferencias de vocabulario para descubrir el significado de las palabras por el contexto, ((...) j'essaierai d'inférer le vocabulaire pour découvrir le sens des mots par le contexte) (Étudiant n° 5) ; (...) trato de inferir el vocabulario que podría aparecer: goma, lápiz, folios, cuadernos, no sólo sustantivos sino también verbos: querer, valer, etc." ((...) j'essaie d'inférer le vocabulaire qui pourrait apparaître : gomme, crayon, des feuilles, des cahiers, non seulement des substantifs mais aussi des verbes : vouloir, valoir, etc.) (Étudiant n° 6)

et la prise de note :

(...) je note tout ce que je pense qui va m'aider à fixer mon attention : vocabulaire lié au sujet, les éléments de la situation de communication, ((...) anoto todo lo que creo que me va a ayudar a fijar mi atención: vocabulario relacionado con el tema, los elementos de la situación de comunicación, etc.). (Étudiant n° 7)

1. Les étudiants travaillent des documents oraux avec un support écrit (feuille de réponses avec format de questions multiples, dessins avec des parcours à réaliser, etc) et d'autres documents avec le titre comme le seul structurant de l'information).

Le développement de l'activité métalexicale, au cours de la planification de l'attention sélective implique l'analyse des structurants que l'on fournit aux étudiants (titre, questions formulées sur le message, images, etc.), par conséquent, le sens du message commence à se construire ici au moyen de stratégies mises en œuvre après une lecture (même si elle minimale). Le transfert et l'inférence des mots clés dans le discours ou dans la phrase suppose 1) la reconnaissance de mots transparents à travers la recherche d'analogies (totales, partielles, faux-amis) et sa correspondance grapho-phonétique ; 2) l'association d'un mot à une famille lexicale (bouton, boutonner, déboutonner); 3) à un champ sémantique (tableau blanc, feutre, lavable). 4) l'identification de préfixes, d'hispanismes, d'anglicismes ; 5) la recherche de synonymes et d'antonymes, le choix d'homonymes (vers, ver, verre), de mots polysémiques, de paronymes à partir du contexte, etc.

Le degré d'emploi de ce type d'activité, même s'il est très mentionné dans les journaux, se révèle très élémentaire. La recherche du sens au moyen de congénères homographes (formes graphiques identiques) ou de congénères homophones (prononciation proche) a prévalu sur le reste de traces trouvées. Les étudiants explorent très peu le champ sémantique des mots clés avec des inférences de synonymes ou des mots reliés étymologiquement.

Activité métapragmatique

La compétence métapragmatique occupe la deuxième position dans la stratégie métacognitive d'attention sélective. C'est la situation de communication la plus citée, liée à la stratégie cognitive paralinguistique (silences, bruitage, hésitations) pour inférer la première approche du sens. Les étudiants montrent également leurs capacités à déterminer les éléments de la situation de communication: interlocuteurs, sujet, lieu, temps et actes de parole ; le rôle des interlocuteurs, leurs intentions et la nature des actes, l'adéquation du message au contexte (registres, niveaux de langue), les formules de politesse, la prévisibilité des actes et des situations, etc. Enfin, ce type d'activité, qui implique la capacité à représenter, organiser et réguler l'usage du langage (Gombert, 1990), se montre fondamental pour éclairer le message oral. Des étudiants écrivent :

¿Jeanine Fernández? A lo mejor es ella la que habla, me fijaré si cuenta por qué tiene nombre francés y apellido español, si sus padres son emigrantes, de dónde son, dónde viven, si estudia o trabaja (...) por la voz sabré si es joven o no. (Jeanine Fernández? C'est peut-être elle qui parle, je ferai attention pour voir si elle raconte pourquoi elle a un prénom français et un nom espagnol, si ses parents sont émigrés, où habitent-ils, si elle étudie ou

elle travaille (...) par sa voix je saurai si elle est jeune ou pas).

(Étudiant n° 8)

Como están en una papelería, son muy previsibles tanto las funciones como el vocabulario; me fijaré en estas dos cosas primero (Comme ils sont dans une papeterie, tant les fonctions que le vocabulaire sont très prévisibles ; je ferai attention à ces deux choses en premier lieu).

(Étudiant n° 9)

Activités métamorphosyntaxiques

La structure de la phrase, les temps verbaux, le féminin des substantifs sont les éléments les plus référés dans ce type d'activité, qui est située en troisième position par rapport au degré d'emploi des étudiants quand ils planifient leurs compréhensions. Ces critères de sélection sont fréquemment combinés avec la stratégie cognitive d'élaboration académique.

La compétence métamorphosyntaxique suppose que l'étudiant soit conscient des aspects morphologiques et syntaxiques du langage au moment où il réfléchit sur l'usage des règles de grammaire. L'analyse de la phrase pour permettre l'identification des structures, reconnaître des éléments par la position qu'ils occupent (sujet, verbe, connecteurs), des marques grammaticales : pluriel, féminin, adverbes, désinences verbales, accords des verbes, etc. implique que l'élève s'appuie sur ces aspects pour construire le sens du message au cours de la planification des tâches de compréhension orale.

me fijaré si se utiliza "est-ce que" o si se invierte el sujeto así podré saber qué niveles de lengua utilizan los interlocutores (je ferai attention pour voir si l'on emploie « est-ce que » ou si l'on fait l'inversion du sujet ainsi je pourrai savoir quel niveau de langue utilisent les interlocuteurs);

(Étudiant n° 10)

cuando dé las indicaciones, me fijaré si utiliza el presente, el imperativo o « il faut » (quand il commencera à indiquer, je ferai attention pour voir s'il emploie le présent, l'impératif ou « il faut »)

(Étudiant n° 11)

Activités métaphonologiques

Les habiletés métaphonologiques concernant l'intonation et la prononciation sont associées à des stratégies cognitives de transfert, d'inférence et d'élaboration académique. L'entraînement perceptif, avec l'emploi de la transcription (dans ce cas, des symboles phonétiques isolés), favorise la reconnaissance de phonèmes et sa

correspondance avec la graphie pour le repérage des marques du féminin, du pluriel, des oppositions phonétiques (du type cinq cents/ cent cinq) et il aide également à surmonter la phase, très élémentaire, de la recherche du lexique par l'homophonie inter langues. De même, l'analyse de séquences sonores et de leur mouvement mélodique ; de l'intonation pour le repérage des phrases énonciatives, interrogatives, exclamatives ; des tours de parole ; du découpage de la chaîne parlée, etc. implique que les étudiants tiennent compte des aspects phonétiques dans leurs démarches et qu'ils s'appuient sur la composante métaphonologique pour comprendre le texte.

(...) elaboración académica: no me he enterado del teléfono (...) voy a repasar el ejercicio que hicimos en clase para entender algo: cinq, vingt (/ε nasal/); cinquante, cinq cents (/ε, α nasal/) etc. ((...) élaboration académique: je ne comprends pas le numéro de téléphone (...) je vais reviser l'exercice qu'on a fait en classe sur les nasals pour pouvoir comprendre quelque chose : cinq, vingt (/ε nasal/); cinquante, cinq cents (/ε, α nasal/) etc.:)

(Étudiante n° 12)

(...) pongo toda mi atención en el título de la canción (...) Entiendo "impresionante", más tarde al oír cantar la canción, me doy cuenta que lo que se canta se corresponde con el título y no es una sola palabra, sino al menos dos, "impresionante". Esto sí que no tiene sentido. (...) No entiendo por qué pregunta si llueve o hace frío en Nantes (...) Ah! esto debe estar relacionado con el título! (...) voy a "découper la chaîne parlée" como hacemos en clase (...) ¡Ya está! (Il pleut sur Nantes). Esto me hace pensar que tengo que poner en relación distintas informaciones de todo el documento para funcionar mejor (inferencia por partes) ((...) je fais attention au titre de la chanson (...) Je comprends "impresionante", plus tard lorsque j'écoute ce qu'il chante, je me rends compte qu'il n'y a pas un mot, mais deux, « impresionante". Ça, ça n'a aucun sens (...) Je ne comprends pas pourquoi on nous pose la question sur s'il pleut ou il fait froid à Nantes... Ah ! ça doit être en rapport avec le titre (...) je vais « découper la chaîne parlée » comme l'on fait en classe (...) Ça y est ! Il pleut sur Nantes! Ça me fait penser que je dois mettre en rapport de différentes informations de tout le document pour que ça marche mieux (inférences entre différentes parties du document)

(Étudiante n° 13)

Activités métatextuelles

Finalmente, la competencia metatextual concernat l'organisation générale du texte et les connaissances des étudiants sur le sujet abordé par les documents, peut fournir un échafaudage conceptuel précieux pour la compréhension du texte, en même temps qu'elle favorise l'emploi de stratégies comme l'inférence. La vérification de la cohérence des hypothèses inférées (validation ou invalidation de ce qu'on comprend afin d'intégrer la nouvelle information) et de la cohésion du document (pronoms anaphoriques, connecteurs), est une opération metatextuelle impliquée dans le développement de la compréhension orale et elle est très directement en rapport avec la stratégie métacognitive du contrôle de la compréhension (*monitoring*), comme l'on

a pu l'apprécier dans l'exemple ci-dessus. Les exemples sélectionnés par la suite font allusion à la maîtrise de la structure textuelle :

Es un interviú en la tele, será dialogado y sin muchas complicaciones: dirigiré mi atención a seguir el esquema "pregunta-respuesta-pregunta-respuesta" (C'est une interview à la télé, dialoguée et pas très compliquée: je ferai attention à suivre le schéma "question-réponse-question réponse »)

(Étudiant n° 14)

(...) si es un monólogo sobre su vida, lo haré en passé composé y en imparfait, me fijaré también en los conectores temporales ((...) si c'est un monologue sur sa vie, elle le fera au passé composé et à l'imparfait, je ferai attention aussi aux connecteurs temporels.

(Étudiant n° 15)

Conclusions et implications didactiques

Pour construire la compréhension orale, il convient d'employer un « échafaudage » métacognitif (enseignement), de la part du professeur, qui facilite le développement d'une démarche métacognitive (apprentissage) qui favorise l'autonomie des étudiants lorsqu'ils réalisent des tâches de compréhension orale. La connaissance métacognitive et l'instruction des stratégies rendent possible un savoir et un savoir-faire qui devient un schéma d'action, tout en respectant les styles cognitifs des étudiants. Pour cela, les classements des stratégies et notamment les stratégies de compréhension orale (Chamot et al. 1999 ; Oxford, 1990 ; Goh, 1998; Vandergrift, 1997) ont été une aide inestimable pour la mise en œuvre de cette intervention métacognitive. Par ailleurs, l'emploi de la terminologie stratégique (inférence, contrôle de la compréhension, attention sélective, etc.) fait partie du discours de la classe, ce qui peut être sans doute un « atout » vis à vis de la création des manuels.

L'intervention apporte une description des activités métalinguistiques d'un point de vue métacognitif, c'est-à-dire, suivant l'emploi d'une stratégie métacognitive (attention sélective) liée à des stratégies cognitives (transfert, inférence, élaboration, etc.). Cette étude exploite seulement quelques uns des exemples d'activités mentionnés dans les journaux des étudiants, mais il est évident qu'une telle stratégie donne des renseignements sur comment l' *input* est traité et sur le différent poids des composantes métalinguistiques impliquées dans la compréhension orale. De même, elle nous encourage à planifier d'autres recherches dans le même sens qui éventuellement pourraient davantage focaliser l'attention sur les activités elles-mêmes associées à d'autres stratégies.

En résumé, à mon avis, le fait de prendre ce chemin et de suivre la trace de ces activités pourra améliorer la compréhension des mécanismes d'écoute dans une langue étrangère.

Références bibliographiques

BIALYSTOK, Ellen (1988). "Aspects of Linguistics Awareness in Reading Comprehension". In : *Applied Psycholinguistics* n° 9. pp. 123-139.

CORNAIRE, Claudette (1998). *La Compréhension orale*. Paris : Clé International.

CYR, Paul (1996). *Le point sur les stratégies d'apprentissage*. Québec : CEC.

DABÈNE, Louise; DEGACHE, Chistian (1998). "Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine ». In : Souchon, Marc (org) *Pratiques discursives et acquisitions des langues étrangères. Actes du Xème Colloque International : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Besançon : CLA, pp. 373-383 (disponible le 6/11/07, URL : <http://www.galanet.be/publication/fichiers/dl-dc1998.pdf>).

DEGACHE, Chistian (1994). « L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non-spécialistes : prémices de l'élaboration d'un outil adapté » Publication ronéotée des *Journées d'étude de la Société des Hispanistes Français*, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris, disponible le 6/11/07, URL : <http://www.galanet.be/publication/fichiers/dc1994c.pdf>).

DEGACHE, Christian (2006). « Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Habilitation à diriger des recherches. Grenoble 3 (disponible le 6/11/07, URL : http://www.galanet.be/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf).

GOH, Christine (1998). "How ESL Learners with Different Listening Abilities Use Comprehension Strategies and Tactics". In : *Language Teaching Research* vol. 2, n° 2. pp. 124-147.

GOMBERT, Jean Emile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : P.U.F.

Mayor, Juan; SUENGAS, Aurora; GONZÁLEZ MARQUÉS, Javier (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid : Síntesis.

CHAMOT, Anna Uhl; BARNHARDT, Sara; EL-DINARY; PAMELA; ROBBINS, Jill (1999). *The Learning Strategies (Handbook)*. New York : Longman.

OXFORD, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. New York : Newbury House Publications.

TARDIF, Jean (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Québec : Les Éditions Logiques.

VALIENTE JIMÉNEZ, María José (2004). "La conciencia del uso de estrategias de comprensión oral en L2, a través de una intervención metacognitiva". In : Díez, Mercedes; FERNÁNDEZ, Raquel; HALBACH, Ana (orgs.). *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje/Debating Learning Strategies*. Frankfurt : Peter Lang.

VALIENTE JIMÉNEZ, María José (2005). « Le contrôle de la compréhension orale dans une intervention métacognitive ». In : BILLIÈRES, Michel ; GAILLARD, Pascal ; SPANGHERO-GAILLARD, Natalie (orgs.). *Actes du 1^{er} Colloque International de Didactique Cognitive (L.M, L2 et FLE). Didcog 2005*. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.

VANDERGRIFT, Laurens (1997). "The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study". In : *Foreign Language Annals*, 30, n° 3. pp. 387-409.

WENDEN, Anita (1998). "Metacognitive Knowledge and Language Learning". In : *Applied Linguistics* 19, n° 4. pp. 515-537.

DEUX MODÈLES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU DÉBUT DU XXE SIÈCLE À L'ABRI DE LA RÉFORME EUROPÉENNE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MODERNES

M^a Inmaculada Rius Dalmau
Universitat Rovira i Virgili

Introduction

Nous analysons ici deux manuels de français, destinés à l'enseignement du français langue seconde, utilisés en Espagne pendant le premier tiers du XXe siècle. Il s'agit, d'un côté, du manuel *France* (1^{er} année de français), écrit par Mme. Camerlynnck-Guernier & G.H. Camerlynck, publié à Paris par H. Didier (1922) et, de l'autre, du manuel *Método intuitivo de lengua francesa hablada* (curso elemental), publié à Madrid et à Barcelone par G.M. Bruño (192 ?). Notre objectif est montrer le choix méthodologique respectivement en repérant leurs confluences ou divergences ainsi que la cohérence interne de chacun.

Au début du XIXe siècle, le propos d'apprendre une langue moderne était celui d'acquérir une formation culturelle. Il n'y avait pas encore l'objectif d'utiliser la nouvelle langue d'une façon communicative. C'est pour cette raison que les maîtres de langues modernes ont adopté la même méthode employée pour l'enseignement des langues classiques, c'est-à-dire, la méthode traditionnelle ou méthode grammaticale. C'était un enseignement consacré à la description grammaticale, en partant d'une conception déductive, ayant pour but la lecture dans la langue acquise et la traduction. Mais, l'accroissement des relations entre différents pays ont mené, pas à pas, à la nécessité de compter sur des personnes capables de se communiquer en l'autre langue. Par conséquent, on ne pouvait pas se maintenir attaché aux méthodes d'enseignement conçus pour des langues mortes quand il s'agissait, maintenant, d'apprendre une langue vivante pour s'en servir d'une façon pratique. Voilà pourquoi, au dernier tiers du XIXe siècle, la naissance du mouvement de réforme de l'enseignement des langues modernes ayant trois pays protagonistes : d'abord l'Allemagne, pionnière, et puis la France et l'Angleterre.

Le mouvement réformiste est une période décisive et novatrice dans l'histoire de l'enseignement des langues modernes en Europe, au seuil même de la modernité. Il est la conséquence de l'intégration des langues modernes dans les cours des écoles publiques et la constitution d'un grand corps enseignant spécialisé dans ces matières. (Reinfried, 1997: 184.)

Les tendances méthodologiques du mouvement réformiste suivaient les principes établis par l'Association Phonétique International -fondée par Paul Passy en 1886- créatrice de l'Alphabet Phonétique International. La nouvelle visée conseillait : enseigner aux élèves la langue usuelle, d'abord la langue orale et puis la langue écrite ; faire l'apprentissage à partir de textes choisis autour d'une action ou d'une situation concrète, proche aux élèves ; ne se communiquer qu'en la langue qu'on est en train d'apprendre ; introduire les mots nouveaux à l'aide de la présentation d'objets, de dessins ou par l'association d'idées, en évitant la traduction ; enseigner la grammaire d'une façon inductive, à partir de la pratique et, finalement, enseigner la prononciation selon les directives de la science phonétique.

La méthode directe a été la plus répandue de celles qui ont surgi de cette réforme. Elle est devenue, par exemple, la méthode officielle en France ou en Allemagne. Cependant, on constate un certain affaiblissement de son succès à partir des années vingt du XXe. Selon Christian Puren les problèmes apparus en appliquant la méthode directe ont un double origine : d'un côté, des facteurs externes : la politique éducative, les conditions de scolarisation, la préparation du corps professoral, les matériaux didactiques, le nombre d'élèves par groupe, etc. ; de l'autre, des facteurs internes : la précarité de ses théories de référence, la manque d'une base méthodologique solide, un traitement de la grammaire insuffisant et, finalement, un enseignement du lexique souvent manqué d'une bonne sélection¹. Par ailleurs, on surchargeait le professeur en lui donnant trop de responsabilité sans lui procurer, en même temps, une bonne préparation. Ainsi la méthode directe s'est modifiée, petit à petit, en adoptant des activités grammaticales. C'est l'apparition de la méthode éclectique ou mixte qui prend des éléments procédant de la méthode directe pour les unir à d'autres propres de la méthode grammaticale.

La polémica sobre el método a seguir en la enseñanza de lenguas vivas se cierra en Europa con la primera guerra mundial, al cabo de la cual podemos afirmar que el método directo había desaparecido en favor de un método llamado "eclectico" (ME), si bien también existían partidarios del método directo o del método gramática-traducción que seguían haciendo las cosas según sus propios criterios.

(Fernández/Suso, 1999: 276).

À notre avis, et malgré les problèmes surgis au moment de l'application stricte de la méthode directe, on ne peut pas parler d'un échec puisque un bon nombre de trouvailles méthodologiques concernant l'enseignement des langues vivantes se sont appuyés désormais sur l'expérience et l'évaluation de la méthode directe.

1. « L'enseignement inductif de la grammaire aurait quand à lui exigé pour être efficace des descriptions syntactiques beaucoup plus précises et cohérentes que celles qui étaient disponibles » cf. Puren, 1988 : 195.

Situation en Espagne

L'enseignement de la langue française est devenu une discipline scolaire en Espagne, comme en Europe, durant le XVIII^e siècle. Pourtant, il n'est entré dans les programmes obligatoires d'enseignement secondaire qu'en 1857, grâce à la première loi d'*Instrucción Pública* espagnole connue comme loi *Moyano*. Par rapport aux autres langues étrangères enseignées en Espagne, le français a joui, à partir de cette date-là, d'un lieu privilégié jusqu'au dernier tiers du XX^e siècle. Cependant, la présence de son enseignement dans les centres éducatifs officiels espagnols, à l'époque qui nous occupe ici, était souvent irrégulière et celui-ci n'avait pas toujours un rôle très important. D'ailleurs, les méthodes pour l'enseignement de français employées en ce moment en Espagne dans la plupart des établissements officiels étaient sous l'influence de la méthode grammaticale.

De leur côté, les institutions éducatives privées concédaient, en général, sa reconnaissance à l'enseignement des langues modernes². D'une part, les congrégations religieuses, surtout celles d'origine français -les Sœurs de l'Enfant Jésus, les Frères des Écoles Chrétiennes, les Frères Maristes-, concédaient à l'apprentissage de la langue française un rôle très important dans leurs plans d'étude. On peut dire que leurs élèves étaient habituellement en contact avec la langue et la culture françaises. D'autre part, les institutions privées laïques, par exemple les écoles de langues, les établissements dépendant des gouvernements régionaux ou bien l'*Escuela Internacional de Idiomas* ou les établissements de l'*Institucion Libre de Enseñanza*, considéraient l'enseignement des langues modernes comme un bien nécessaire qu'il fallait développer. Parallèlement, des institutions d'origine française comme l'Alliance Française, l'Institut Français, le Lycée français ou l'École de la colonie française de Barcelone s'efforçaient d'offrir un enseignement approprié de la langue française.

Quant à l'*Institución Libre de Enseñanza* (ILE), elle est née en 1876 comme une alternative à l'éducation officielle espagnole toujours marquée à l'époque par l'imposition du dogme catholique. La nouvelle institution éducative proposait un enseignement fondé sur des principes de liberté et tolérance. Sous cette vision pédagogique, l'élève devait apprendre à partir de l'activité personnelle et de la propre expérience, et le professeur était le responsable de le stimuler, l'orienter et lui fournir les moyens nécessaires pour l'apprentissage. C'était la fin de l'enseignement magistral et le début de l'enseignement actif. On considère l'ILE un précédent de l'École Nouvelle en Europe. En même temps, en ce qui concerne l'enseignement des langues modernes en

2. À cette époque-là, et jusqu'en 1933 -année de l'adoption par le gouvernement de la II^e République de la loi de Congrégations religieuses qui supposait la suppression de leurs activités éducatives-, le nombre d'élèves scolarisés dans des établissements privés d'Enseignement Secondaire était supérieur à celui des établissements publics.

Espagne, nous pouvons affirmer que l'*Institución* a développé fortement sa présence dans les plans d'études (cf. Rius, 2006). L'action de l'ILE a dépassé l'enseignement privé. Des gens provenant de l'*Institución* ont occupé des responsabilités politiques -tendance qui a commencé en 1881- et ils ont pu faire arriver à l'enseignement officiel espagnol un plan pilote pour l'enseignement secondaire. On a créé des centres expérimentaux appelés *Instituto-Escuela*. Le premier de ces établissements a été fondé à Madrid, en 1918, et plus tard à Séville, Barcelone et Valence, en 1932. Dans le plan d'études de l'*Instituto-Escuela* la présence de l'enseignement des langues modernes était bien supérieure à celle des *Institutos provinciales*³. En ce qui concerne l'*Instituto-Escuela*, on trouvait le français comme langue obligatoire pendant toutes les années du secondaire, même dans les années préparatoires. D'autre part, les élèves devaient choisir une seconde langue étrangère, soit l'anglais ou l'allemand, qu'on étudiait pendant quatre années⁴. De même, les professeurs qui se formaient dans l'*Instituto-Escuela* devaient apprendre un minimum de deux langues étrangères et ils étaient aussi obligés, au long de leur formation, de faire un stage dans un pays étranger.

Camerlynck & Camerlynck

France (1^{re} année de français), écrit par Mme. Camerlynck-Guernier & G.H. Camerlynck a été publié à Paris par H. Didier. La première édition date de 1922. Nous analysons ici la dixième édition parue en 1935. Le manuel *France* fut employé, en Espagne, dans des centres éducatifs officiels appelés *Instituto-Escuela*⁵. Ce livre -qui appartient à une série de cinq livres pour l'enseignement de la langue française écrits par les mêmes auteurs- fut précédé d'une autre série d'ouvrages pour l'enseignement de l'anglais, encore de Camerlynck & Camerlynck, employées aussi aux *Instituto-Escuela* pour l'enseignement de cette langue. À la préface du manuel *France* les auteurs manifestent :

3. Au premier tiers du XXe siècle l'enseignement des langues modernes a connu des hauts et des bas dans les plans d'études. Le plan de 1903 ne contemplait que deux années de français (troisième et quatrième) dans les Études Générales. Le plan de 1926 n'a fixé trois (de première à troisième) et une année d'anglais, allemand ou italien. Sur le plan de 1931 on en trouve deux de français (première et deuxième) et une d'anglais, allemand ou italien (sixième). Finalement, le plan de 1934 prévoyait quatre années de français (de première à quatrième) et deux années d'anglais ou allemand (sixième et septième). cf. Calle, 1989 : 211,212, 221.

4. Pour les élèves qui n'avaient pas dans leur programme d'études aucune langue classique il était obligatoire de choisir les deux langues, anglais et allemand, à part le français. C'est-à-dire que ces élèves étudiaient trois langues étrangères pendant leurs études secondaires.

5. cf. supra Situation en Espagne.

On aimera sans doute trouver ou retrouver ici la méthode et l'ensemble des procédés qui permettront l'enseignement du français en évitant d'avoir recours à la langue maternelle. Il va sans dire que le présent ouvrage, fondée sur la méthode directe, convient également à tous les élèves, de quelque pays qu'ils soient, qui veulent apprendre le français.

Sur le plan du manuel, expliqué aussi à la préface, les auteurs nous indiquent que « l'enseignement oral doit précéder dans tous les cas la lecture et l'écriture ». Ils insistent sur la convenance d'étudier le vocabulaire de la vie familiale, c'est-à-dire, les termes essentiels de la langue courante. D'abord le livre présente une série de vingt leçons préparatoires où l'on trouve le vocabulaire concret du matériel et des exercices scolaires ainsi que des termes de la vie quotidienne. Le travail de la prononciation, à l'aide de l'alphabet phonétique international, sert toujours à l'introduction de ces mots. Selon les indications données par les auteurs, le professeur doit commencer par la présentation orale. Chaque leçon préparatoire montre, au début, la présentation écrite des mots selon leurs traits de prononciation et accompagnés aussi d'un dessin à fin d'éviter la traduction. Puis il y a une série de questions-réponses pour fixer une structure ou expression déterminée.

Au cours des leçons préparatoires on trouve deux leçons consacrées à la révision (leçon 10 et 20). Il s'agit de la présentation, moyennant leur dessin, d'objets déjà travaillés, suivie d'une série de questions à propos de ces objets. Il y a aussi des exercices grammaticaux et des questions pour réviser des formes de la langue étudiées avant. Dans ces leçons on repère les seize phonèmes vocaliques de la langue française et quelques consonnes, en classant des mots apparus aux leçons précédentes selon un phonème déterminé. On nous présente aussi des exemples de liaison. Jusqu'à ici les élèves auront étudié, à part le vocabulaire de la salle de classe, le vocabulaire d'autres champs lexicaux tels que : les couleurs, les mois et les jours, les saisons, les nombres, les heures, le corps, les vêtements et la maison. Les deux dernières leçons préparatoires sont consacrées à la conversation -avec des dialogues modèle montrant la différence entre la langue familière et la langue soutenue- et à la conjugaison qui compte sur la forme affirmative, la forme interrogative, la forme négative et quelques impératifs d'usage fréquent en classe.

À partir de la vingtième leçon le livre nous présente une « histoire suivie ». Les protagonistes de cette histoire sont les membres de la famille Richard : madame et monsieur Richard et leurs enfants, Roger, Colette, Madeleine (l'aînée) et le petit François. Il s'agit de leçons très courtes commençant, comme dans les leçons préparatoires, par le travail de quelques phonèmes dont on présente une série de mots qu'on trouve dans la lecture et au long de la leçon. Ensuite la lecture commence. Celle-ci décrit une situation quotidienne, vécue en famille ou dans la rue, et qui contient aussi des petits dialogues. Immédiatement nous trouvons des indications grammaticales très

schématiques expliquées par des exemples qui s'occupent toujours de classer les mots au féminin ou masculin. Après on travaille le vocabulaire à partir d'un nouveau texte qui est en rapport avec la propre histoire suivie. Finalement la leçon finit par donner les devoirs. En général, ceux-ci consistent d'abord à répondre une série de questions sur la compréhension de la lecture et puis à former des phrases, selon des indications données, et à conjuguer ou à trouver des exemples de structures grammaticales concrètes dans la leçon. L'élève doit conjuguer des phrases. Par exemple : « Je ne suis plus jeune et je ne joue plus à la poupée », ou bien « je ne fais plus marcher de bateau ». On ne conjugue jamais des verbes isolés. Il est clair que les phrases à conjuguer ont la présence d'éléments grammaticaux étudiés dans la leçon.

Il nous semble remarquable que la plupart des leçons commencent par l'étude de la conjugaison verbale. On trouve d'abord le verbe et à la suite un autre aspect grammatical. Par exemple : « leçon 24. Le portrait de Roger. *Le verbe lire. Féminin des adjectifs* ; leçon 37. Le marché. Les provisions. *Le verbe apprendre. L'article* ; leçon 39. La salle à manger. *Le verbe voir. Prépositions* ». Le premier aspect de la grammaire est ici, sans doute, le verbe. D'ailleurs, la présence du verbe aux devoirs est aussi remarquable.

Chaque dix leçons on trouve deux leçons de révision. La première de ces leçons contient un texte chargé de résumer le contenu de l'histoire suivie. Après il y a une série de questions, « Devoir de Révision », que l'élève doit répondre par écrit. On lui pose des questions sur sa vie personnelle pareilles à les situations des membres de la famille Richard et qu'on vient d'étudier dans les dix dernières leçons. Il y a aussi, dans cette révision, quelques questions un peu plus générales sur des sujets déjà traités. La deuxième leçon de révision est consacrée à la phonétique et à la grammaire. Concernant la phonétique on révise les phonèmes expliqués dans les leçons, tout en présentant une série de mots pour chaque phonème. Il peut y avoir aussi un exercice de prononciation en repérant, par exemple, l'existence de liaison ou d'enchaînement. À son tour, à propos de la grammaire, les exercices de révision consistent à huit questions sur des aspects grammaticaux étudiés, par exemple : trouver des féminins ou des pluriels, conjuguer des temps verbaux, faire des phrases, donner des exemples, poser des questions concrètes, etc.

Finalement on arrive aux quatre dernières leçons de cette « histoire suivie » sous le titre : « Révision générale ». Il s'agit d'une lecture, un peu plus longue que d'habitude, intitulée « D'un bout de l'année à l'autre » qui rappelle la vie des enfants pendant l'année. Puis nous trouvons « Six Petits Sujets de Composition » :

- I. Vous partez en vacances, que mettez vous dans votre malle ? (vêtements, objets de toilette, livres, jeux, etc.) Faites attention ! N'oubliez rien.
- II. Comment allez vous de votre maison à la gare ? (voiture, tramway, etc.)

- Que faites vous à la gare avant de prendre le train ? De quoi se compose un train ? Quel compartiment choisissez-vous ? Quelle place ?
- III. Vous êtes dans le train pour un long voyage, vous regardez par la portière. Que voyez-vous ? (campagne, maisons, jardins, fleurs, arbres, animaux, villes.)
- IV. Vous vous arrêtez dans un village pour y passer quelques jours. Décrivez ce village (rue principale, magasins ; église, mairie ; fermes.)
- V. Avant d'aller dans un autre village ou une autre ville, vous écrivez à un hôtel pour retenir la ou les chambres que vous désirez avoir pendant votre séjour.
- VI. Décrivez la partie de l'année, la saison que vous préférez, et dites pourquoi vous l'aimez.

La troisième partie du livre, « Poésies et Chansons », présente une série de seize poèmes et chansons de différents auteurs (Mme. De Pressensé, La Fontaine, Jean Aicard, L. Trautner, etc.). À la fin, on trouve les paroles de la Marseillaise. La quatrième et dernière partie du livre intitulée « Phonétique » commence par une explication des tableaux qui la composent donnant aussi des orientations pour leur utilisation. Dans cette explication on nous présente les tableaux : le tableau I contient les signes phonétiques. On y étale les phonèmes de la langue française (chaque signe ayant des mots type). Les tableaux II et III montrent toutes les combinaisons possibles entre voyelles et consonnes. Ces deux tableaux sont conçus verticalement, selon la voyelle, et horizontalement, selon la consonne ou semi-consonne (on peut les lire dans un sens vertical ou dans un sens horizontal). Le tableau IV donne des exemples de groupes de deux ou plusieurs consonnes dans un même mot et, finalement, le tableau V présente les groupes de consonnes dus à la chute occasionnelle de l'*e muet*. Par exemple : *le tableau* [ltablo], *matelas* [matla], etc. « qui produit souvent des combinaisons inattendues et difficiles pour les étrangers »⁶. À la suite, encore dans cette dernière partie, on trouve la transcription phonétique des vingt premières leçons -leçons préparatoires- ainsi que la transcription des chansons et des poésies, appartenant au chapitre « Poésies et Chansons ». Selon l'explication des auteurs, « ces transcriptions sont destinées à la pratique orale de l'élève quand il sera seul ».

Après cette analyse, nous pouvons avouer que, par rapport à son époque, *France* nous semble un manuel moderne en sa conception générale. Il montre une bonne cohérence interne et ses auteurs suivent les prémisses de la méthode directe d'une façon assez fidèle. Par exemple, le travail de la phonétique -très présent au long du manuel- se fait selon la transcription de l'alphabet phonétique international et l'on commence toujours par la présentation orale des nouveaux mots. La difficulté des textes et des exercices est bien gradué, en augmentant d'une façon progressive de moins à plus. Nous ne trouvons aucune traduction. Toutes les activités, la théorie

6. cf. Fischer, Bascañana, Gómez, 2004 : 168

comme la pratique, sont présentées dans la langue apprise. D'ailleurs la révision du vocabulaire se fait toujours à partir d'un texte et jamais par des listes de mots isolés. Les auteurs s'occupent en même temps de la dérivation (*ferme, fermier, fermière*).

D'autre part, l'étude d'une l'histoire suivie permet à l'élève de s'y engager très facilement. En plus, puisque l'histoire de la famille Richard est une histoire très courante, cela permet de faire la connexion entre l'histoire du livre et la propre vie de l'élève. Il y a dans ce manuel un bon nombre d'exercices qui provoquent cette interaction. En outre, la présence de la langue courante, ainsi que les dialogues et lectures contenant de situations quotidiennes, montrent aussi la modernité que nous avons déjà soulignée. Un autre aspect qui nous paraît intéressant dans le manuel *France* est le traitement du verbe. D'un côté l'importance donnée au verbe, appuyée sur sa généreuse présence, et de l'autre, la façon de faire travailler la conjugaison aux élèves celle de conjuguer les temps verbaux moyennant des phrases courantes.

Bruño

Método intuitivo de lengua francesa hablada (curso elemental) a été publié à Madrid et à Barcelone par G.M. Bruño. La première édition de ce manuel parut au début du XXe siècle. Bruño avait une maison d'édition à Barcelone, à Madrid et à Paris⁷. L'édition que nous analysons ici est la septième dont la date de publication n'est pas précise 192- ? À la préface l'auteur manifeste :

Titulamos nuestro libro « Método de lengua francesa **hablada** », para que se entienda que ponemos en primer lugar la « conversación » y los ejercicios ejecutados de palabra.

Con todo, aunque los ejercicios propuestos pueden ejecutarse oralmente, conviene hacer algunos también por escrito, en la medida que lo juzgue oportuno el profesor.

Ce manuel commence par des indications données aux « avisos preliminares prácticos para facilitar el estudio de la lengua francesa ». D'abord l'auteur s'occupe d'expliquer comment agir pour les exercices de prononciation. Le professeur doit lire préalablement ce que ses élèves vont lire après afin de leur fournir un modèle de prononciation. L'auteur conseille de réaliser tous les exercices possibles à haute voix. Au début du cours, on recommande de faire des exercices de récitation, individuels et collectifs, de morceaux appris par cœur. Pour s'exercer à la compréhension orale

7. Au long des « avisos preliminares » l'auteur ne fait aucune différence entre la conception d'exercices lexicologiques et exercices grammaticaux. À notre avis il assimile lexicque et grammaire ou bien on vise ici apprendre les deux aspects de la langue en même temps.

l'auteur propose au professeur la réalisation de dictées de textes déjà lus. D'ailleurs, les orientations données en générale sont de faire parler aux élèves en français si tôt que possible, même s'il y a des incorrections, et on conseille aussi au professeur de parler habituellement en français aux élèves.

En ce qui concerne l'enseignement des verbes « *el elemento más esencial de una lengua* », l'auteur nous dit que dès le début il est important de faire apprendre aux élèves quelques verbes principaux. Il avoue que dans les cours élémentaires, il faut apprendre les verbes d'une façon machinale et à l'oreille plutôt que systématiquement, tandis que dans les cours supérieurs ou avancés les élèves doivent apprendre les temps primitifs des verbes signalés et en déduire leurs temps dérivés. D'ailleurs, l'auteur signale l'importance des exercices grammaticaux,⁸ c'est pourquoi le professeur doit veiller leur correcte réalisation puisque, à son avis, les règles qu'on essaie de fixer sont fondamentales.

Les « *avisos preliminares* » poursuivent en nous donnant des orientations sur l'étude des vocabulaires, c'est-à-dire, les listes de mots qu'on trouve dans les différentes leçons. Ces listes, contenant les mots des exercices et des conversations de la leçon, doivent être lues ensemble au moment de préparer les exercices, mais le professeur ne demandera aux élèves que quelques mots par cœur à la fin de la séance ou au début de la séance suivante.

De leur côté, les « *conversaciones* » sont présentées de trois façons : les premières se composent de questions et réponses et leur traduction ; les deuxièmes ont la question en français et la réponse en espagnol ; finalement, les troisièmes sont complètement en français. L'élève doit traduire oralement celles-ci et puis les apprendre par cœur. Finalement, selon l'auteur, les « *grabados* » constituent « la partie intuitive de la méthode ». Celui-ci considère que la conversation à propos de la gravure est la partie « la plus profitable » pour l'élève et il recommande au professeur de ne pas oublier ces exercices. Les recommandations finissent par donner les composants d'une leçon ordinaire :

- 1° Un ejercicio de "pronunciación", por la recitación individual o en común de algún trozo.
- 2° Observaciones sobre las correcciones de los trabajos escritos.
- 3° Un ejercicio de "memoria", por la repetición de las palabras o frases aprendidas en la clase precedente.
- 4° La "conjunción" (sic), oral de uno o varios tiempos de algún verbo.
- 5° Lectura y estudio de las "reglas" de gramática correspondientes a la lección del día, y explicación oral del ejercicio que los alumnos tendrán que hacer por escrito.
- 6° Lectura y conversación.
- 7° Un ejercicio escrito, de traducción directa (Version) o inversa (Thème).

La première partie du livre, consacrée à la prononciation, commence par expliquer l'alphabet français : les lettres et les sons (prononciation figurée). Puis il y a une description

8. Répétition veut dire ici la formulation des questions de compréhension écrite sur la lecture.

des sons -toujours comparés aux sons de la langue espagnole- et leurs graphies. Il nous semble intéressant le fait que ce manuel présente des dessins montrant la position de la bouche pour les différentes voyelles. C'est un apport inusuel parmi les manuels de l'époque. Après la présentation des sons et des graphies on trouve des listes de mots à prononcer placés en colonnes français/espagnol. On trouve aussi des phrases de lecture et traduction. Le chapitre finit par des exercices comparatifs de prononciation, c'est-à-dire, on travaille à l'aide des séries de mots qui ont la même terminaison en français et en espagnol ou bien l'auteur donne la terminaison équivalente dans l'autre langue.

Les leçons de la deuxième partie du livre -du deuxième au dix-huitième chapitre- présentent le schéma suivant: présentation des règles grammaticales, exercices d'application, exercices de conjugaison orale, exercices de mémoire (quelque fois), version, thème, conversation et lecture -normalement lecture et répétition-⁹. Chaque quatre leçons il y a des exercices de récapitulation contenant « lecture et répétition, conjugaison orale, exercices de mémoire, maximes, idiotismes et proverbes » mais ces récapitulations ne sont pas marquées sur l'index du livre. Les exercices de mémoire se réalisent sur des morceaux d'auteurs français. À la fin du manuel nous trouvons une annexe qui contient un « cuadro recapitulativo de los verbos irregulares », des lectures contenant des questions sur la compréhension du texte, des exercices de lecture et mémoire et, finalement, un vocabulaire espagnol-français / français-espagnol.

Dans la distribution du livre tout semble indiquer que le professeur peut structurer les leçons tout en prenant des éléments des différents chapitres du manuel. À fin de faciliter cela, l'index est classé selon le but d'apprentissage : « pronunciación, reglas y ejercicios gramaticales, vocabularios, conversaciones, lecturas, ejercicios de memoria : poesías ». Les « conversaciones » partent toujours d'une gravure. On trouve un dialogue concernant la gravure suivi de questions placées en double colonne français / espagnol qui sont en relation à la situation montrée dans l'image. Finalement nous trouvons de questions sur la gravure où l'on doit répondre à des aspects concrets sur les personnes, le lieu ou les objets.

Du point de vue de la cohérence interne du manuel nous pouvons constater quelques contradictions. Même si dans les « avisos preliminares » on conseille au professeur de parler habituellement en français -prémisse de la méthode directe- dans ce manuel on utilise fort la traduction, bien déconseillée par cette méthode-là. La presque totalité des exercices du livre visent la traduction et, sur les textes français, même sur les poèmes, nous trouvons la traduction d'un bon nombre de mots. D'ailleurs, il n'existe pas de relation interne entre les lectures du livre et on n'apprécie non plus la présentation de

9. En général, les manuels de français publiés en Espagne à cette époque-là suivaient les lignes du modèle traditionnel pour l'enseignement des langues modernes, même s'il était aussi habituel qu'aux déclarations d'intentions les auteurs tendaient vers les nouvelles méthodes.

sujets proches à la vie et aux intérêts des élèves. En général, les lectures montrent plutôt des exemples à suivre et des modèles tirés du christianisme. Les principaux sujets de ces lectures, ainsi que des thèmes, sont : la prière, le travail, la piété filiale, le courage, la générosité, la patrie, Dieu, l'honneur, la vertu, l'obéissance ou bien les conséquences d'une mauvaise éducation. On trouve aussi des exemples de rois et de soldats.

Nous pensons que le manuel de Bruño est marqué, en général, par des traits plutôt traditionnels. Ses leçons commencent par l'énumération de règles grammaticales -accumulées au long du livre à la façon des grammaires classiques-, suivies d'exercices d'application, version, thème, conversation et lecture. On dirait que les exercices consacrés à la conversation ont un air plus moderne, pourtant on remarque l'absence d'exercices créatifs ou bien encadrés sur des sujets proches à la vie quotidienne des élèves et appropriés à leur âge.

Conclusion

À notre avis, *France* est un manuel conçu pour l'enseignement du français langue seconde qui montre une méthode innovatrice à l'époque. On y observe une bonne cohérence interne ainsi que l'application des nouvelles directives de la réforme européenne pour l'enseignement des langues modernes. Par exemple le manuel présente les sons de la langue selon l'alphabet phonétique international et nous trouvons la transcription d'une partie de textes à la fin du livre, ce qui prévoit un traitement strict et sérieux de la phonétique. D'ailleurs, ce manuel est écrit entièrement en français. Aucune présence donc de la langue maternelle, tel que le préconisent les réformistes. De son côté, le *Método intuitivo de lengua francesa hablada* de Bruño est un manuel, conçu aussi pour l'enseignement du français langue seconde, qui ne semble pas si cohérent que celui de Camerlynck & Camerlynck. Il nous paraît distinguer des contradictions entre les recommandations données au professeur sur la convenance de l'usage habituel de la langue enseignée, et les exposés des leçons ainsi que le modèle d'exercices qu'on trouve dans le manuel, où la présence de la traduction est remarquable. La plupart des exposés du livre sont placés en double colonne français/espagnol et les textes présentent la traduction interlinéaire ou bien les mots difficiles sont numérotés tout en plaçant la liste de mots traduits en fin de page. Nous pouvons avouer que la plupart des traits qui caractérisent ce manuel suivent le modèle traditionnel. Si l'on veut, et en relation aux intentions exprimées à la préface, nous sommes devant une tentative de modernisation pas tout à fait réussie. Il est vrai que le premier chapitre du livre est complètement consacré à la phonétique, mais on n'y trouve que de la transcription

figurée. Les indications des réformistes européens à propos de la transcription selon l'alphabet phonétique ne semblent pas être attendues ici.

En ce qui concerne au contenu des textes nous constatons aussi des différences importantes entre les deux livres. Dans le manuel *France l'histoire de la famille Richard* est une histoire fraîche et simple, très proche de la vie quotidienne des destinataires du livre et qui enseigne des expressions de la langue courante. Par contre, les textes du manuel *Método intuitivo de lengua francesa hablada* présentent des sujets souvent marqués par le point de vue religieux, montrant des modèles qui ont surtout le but de catéchiser les élèves mais qui sont plus éloignés de leur vie que les premiers. Nous pensons que l'élève peut s'engager beaucoup mieux à l'histoire des Richard par deux raisons : d'un côté la proximité de son argument et de l'autre le fait qu'il s'agit d'une histoire suivie où l'on connaît petit à petit les personnages et leurs anecdotes.

Mais il vient un moment où l'enseignement a besoin de s'appuyer sur une base solide, celle de la lecture ; c'est alors que nous avons recours à la forme du récit et de l'histoire suivie, procédé qui a fait ses preuves, et qui répond admirablement au besoin de réalité, d'action et de mise en scène dans la méthode directe. (Camerlynck & Camerlynck, 1922 : 5)

Les deux manuels de français que nous venons d'analyser ont été utilisés en Espagne au premier tiers de XXe siècle. La modernité du premier, publié en France, nous paraît évidente tandis que les lignes surtout traditionnelles du deuxième, publié en Espagne, le sont aussi. Cela vient nous confirmer que l'influence du mouvement réformiste en Espagne est très pauvre n'arrivant que tard et faiblement à ce pays¹⁰. Au contraire, en France on a adopté tôt les nouvelles directives pour l'enseignement des langues modernes. La méthode directe est devenue officielle dans les centres éducatifs français à la fin du XIXe siècle, pourtant son efficacité et applicabilité se questionnait déjà aux années vingt du siècle suivant.

Finalement, nous constatons que les *Instituto-Escuela*, s'abreuvant des prémisses de l'*Institución Libre de Enseñanza*, se sont appuyés sur de livres de texte répondant à des critères de modernité concernant aussi l'éducation active¹¹. Il est évident que les modèles européens sont arrivés à ce type de centres éducatifs espagnols, toujours très ouverts à ce qui venait de l'autre côté des Pyrénées, même si la plupart d'établissements éducatifs du pays ont gardé des modèles traditionnels.

10. Aux Instituto-Escuela il était habituel de travailler sans livres de texte. Les élèves pouvaient consulter toute sorte de livres dans la bibliothèque du centre et le professeur amenait des livres de consulte en classe, mais ils travaillaient d'habitude sans livre de texte. On peut dire, alors, que pour l'enseignement des langues étrangères on faisait une exception. Le manuel France s'employé aux Instituto-Escuela et aussi dans des centres dépendant du gouvernement régional de la Catalogne comme le Grup Escolar Ramon Llull de Barcelone.

Références bibliographiques

- BOUDES, Odette (1925). "Enseñanza de las leguas modernas". In : *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)* . Madrid : Junta Para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, pp. 343-350.
- BRUÑO, G. M. (192?). *Método intuitivo de lengua francesa hablada: curso elemental*. Madrid : La Instrucción Popular.
- CALLE CARABIAS, Quintín (1989). *La enseñanza oficial de idiomas en España. Por una redefinición de la formación teórica del profesorado*. Málaga (tesis doctoral).
- CAMERLYNCK & CAMERLYNCK (1935). *France : 1^{re} année de français*. Paris : Henri Didier.
- CAPITÁN DÍAZ, Alonso (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid : Alianza Editorial.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M^a Eugenia; SUSO LÓPEZ, Javier (1999). *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos*. Granada : Método Ediciones.
- FISCHER, Denise ; GARCÍA-BASCUÑANA, Juan Francisco ; GÓMEZ, María Trinidad (2004). *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*. Barcelona : Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- GARCÍA-BASCUÑANA, Juan (1999). « L'institutionnalisation du FLE dans l'enseignement public espagnol après la Loi Moyano (1857) : avatars et conséquences ». In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 23, pp. 108-123.
- JIMÉNEZ-LANDI, Antonio (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid : Editorial Complutense.
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLÉ International.
- REINFRIED, Marcus (1997). « La phonétique et le mouvement réformiste dans l'enseignement du français en Allemagne 1878-1910 ». In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°19, pp. 184-197.
- RIUS DALMAU, M^a Inmaculada (2006). *La enseñanza del francés en el marco de la Institución Libre de enseñanza (1876-1939)*. Tarragona : Universitat Rovira i Virgili (tesis doctoral inédita).

DIDACTIQUE DU FLE ET EDUCATION DES VALEURS: ENSEIGNEMENT EN FAVEUR DE L'EGALITE ENTRE LES SEXES A TRAVERS L'APPRENTISSAGE DU PASSE COMPOSE EN FRANÇAIS

María José Sueza Espejo
Université de Jaén

Introduction

Nous partons d'une conception de l'enseignement, de l'éducation, de la formation des étudiants qui va beaucoup plus loin qu'une simple accumulation de données, de vocabulaire, de dates, de définitions, d'opérations mathématiques... L'enseignement apprentissage et l'éducation en général, doivent viser la formation intégrale d'individus responsables, intelligents, équilibrés, capables de réfléchir et de prendre des décisions raisonnées, en définitive, de citoyens et citoyennes ayant acquis une base solide née des valeurs fondamentales au sein des sociétés égalitaires et avancées.

Cette maxime serait valable pour l'enseignement apprentissage de n'importe quelle matière; ce qui revient à dire que les professeurs essaieront de garantir que l'approche à tout domaine du savoir renferme en lui-même la transmission et la diffusion des valeurs prioritaires de notre société, valeurs comme la responsabilité, la solidarité, le respect des droits fondamentaux des personnes, le sens de la justice, etc. La transmission d'une de ces valeurs chez les étudiants en français langue étrangère, celle de l'égalité entre l'homme et la femme, constituera l'un des objectifs de notre pratique comme enseignants et formateurs, et c'est celle que nous avons choisie comme sujet essentiel de cette communication.

Nous sommes conscients que cette égalité est déjà conquise, du moins théoriquement, si l'on se rapporte à la légalité en vigueur dans les pays du premier monde, mais nous considérons qu'il est nécessaire de continuer à travailler dans cette direction, de continuer à éveiller parmi les jeunes le sens de la véritable égalité à tous les niveaux, étant donné que, même dans nos pays, il reste encore des traces de discrimination en raison du sexe (différence de salaire entre l'homme et la femme, les entreprises privées embauchent moins de femmes que d'hommes, renvoi d'employées enceintes, etc.). D'autre part, il existe encore de nos jours de nombreux pays où la situation de ségrégation de la femme est évidente. Il s'agirait donc de guider les étudiants, au moyen de l'enseignement apprentissage de la Langue Française, vers l'analyse de situations discriminatoires pour raison de sexe, présentes ou passées, dans

le but de susciter la réflexion sur ces faits, sur leurs causes et leurs conséquences, de prendre position contre ces injustices et de les bannir de notre société et même de contribuer à les bannir d'autres sociétés.

Donc, le projet d'offrir aux professeurs des stratégies qui essaieront de joindre l'enseignement de la Langue Française au développement de la valeur de l'égalité entre les sexes, ayant comme objectif de fournir aux étudiants une formation intégrale en savoirs et en valeurs pour devenir d'excellents citoyens et citoyennes, occupera les pages suivantes.

D'autre part, il faudrait ajouter que nous ne pourrions pas accomplir ce projet sans tenir compte de la composante culturelle, qui est toujours implicite dans la pratique de l'enseignement d'une langue étrangère. Voilà pourquoi il établira des connexions entre disciplines et cultures diverses.

De même, il nous paraît important de souligner que, malgré les interdictions, le poids des traditions, et autre, contraires à la libération féminine, beaucoup de femmes ont su lutter et persévérer pour mener à bien leurs projets de vie, en changeant et en bouleversant les règles et les conventionnalismes sociaux établis de longue date.

Enseignement apprentissage du passé composé en français et coéducation

Nous avons choisi l'enseignement apprentissage du *passé composé de l'indicatif* en français pour le faire coïncider avec la sélection d'une série de documents qui, justement, auront en commun d'utiliser ce temps verbal. Cette sélection sera faite en fonction de l'adéquation de ces documents à l'objectif de promouvoir la valeur de la coéducation en cours de français langue étrangère.

Nous présenterons ces documents à nos apprenants après avoir acquis les règles de formation et de fonctionnement de ce temps verbal, au moyen d'exercices de réemploi, d'ampliation et d'approfondissement de l'expression du passé en français.

Pour ce qui est de l'étude morphosyntaxique du passé composé, nous proposons une méthodologie active dont le protagoniste est l'étudiant, une méthodologie où le professeur le dirige vers la déduction de règles grammaticale, vers la comparaison avec la langue maternelle ou d'autres langues étrangères déjà étudiées ; le pousse à poser des questions, à réfléchir à propos des coïncidences ou de différences qui surgissent, à élaborer des conclusions ; l'anime à trouver des causes ou des conséquences, à analyser les erreurs, entre autres, pour construire, de façon active et autonome, son propre savoir, sa propre compétence langagière.

D'autre part, les activités et les stratégies sélectionnées par le professeur

s'adapteront aux directrices prônées par le modèle TARGET, exposé par Carol Ames (1990). Ce modèle étudie les domaines où l'enseignant prend des décisions qui auront une influence directe sur la motivation de ses étudiants. Ces domaines sont, suivant le sigle qui donne son nom au modèle, la tâche, l'autonomie accordée à l'apprenant, la reconnaissance des progrès atteints, le travail en groupe, l'évaluation et l'organisation du temps. En tenant compte de ces domaines, le professeur peut adapter ses démarches pédagogiques pour susciter une majeure et meilleure implication de l'étudiant dans son propre processus d'enseignement apprentissage, pour l'intéresser et le faire agir activement afin d'accomplir les objectifs marqués.

Ames expose les caractéristiques d'une tâche idéale pour attirer l'attention de l'étudiant, démontre comment le fait de lui octroyer un certain degré d'autonomie augmente son engagement dans le projet éducatif, met l'accent sur le besoin de l'apprenant d'obtenir la reconnaissance de ses succès, présente les avantages inhérents au travail en groupe, donne des recommandations à propos du système d'évaluation à suivre et propose une certaine flexibilité en ce qui concerne l'organisation du temps consacré à la tâche ; ceci, afin d'éviter des situations d'anxiété chez l'étudiant en créant une ambiance plus décontractée et moins stressante.

Nous fixerons notre attention principalement sur trois de ces aspects: la tâche, l'autonomie et le travail en groupe.

La tâche idéale doit réunir une série de caractéristiques : elle doit apparaître comme intéressante, significative ou authentique pour l'étudiant ; être bien définie et, dans sa réalisation, doivent se mêler non seulement la mémorisation mais aussi l'utilisation d'autres techniques intellectuelles (analyse, réflexion, mise en rapport d'éléments ou de données, déduction, comparaison, conclusion, etc.).

La tâche sera intéressante si elle présente un lien avec le monde des intérêts, des goûts, des préoccupations, des aspirations, des souhaits, des craintes, qui touchent l'univers de l'étudiant. Donc, le professeur devra choisir la tâche, l'activité ou le document à travailler en tenant compte de cette réalité. Il s'agit de sélectionner des tâches qui gardent ce contact entre les contenus, les objectifs et les aspects qui concernent l'étudiant, soit en fonction du sujet traité (adolescence, famille, amis, amitié, liberté, emploi, violence, loisirs, avenir, perspectives...), soit par les moyens de présentation ou de développement des activités (documents authentiques, audiovisuels, nouvelles technologies...), soit par la variété et la diversité des tâches, ce qui évite la monotonie et assure sa motivation.

Elle sera authentique si elle possède une application pratique, si elle sert à quelque chose, si l'étudiant perçoit qu'il pourra utiliser dans l'avenir les connaissances et les capacités acquises au cours de ses études, ou bien s'il ressent que ce qu'on travaille peut avoir une répercussion sur sa vie future.

La clarté des instructions à suivre au moment d'aborder une tâche est décisive pour que l'apprenant commence son travail avec assurance et énergie. De même, le fait d'établir un but, de savoir vers où l'on se dirige est également important ; l'existence d'un but où l'on arrivera sans doute, si l'on suit les indications et l'on accomplit les tâches, présente celles-ci comme quelque chose de faisable et qui a une culmination, une finalisation. Il faut ajouter que le but doit être réaliste et tenir compte des caractéristiques des étudiants (âge, niveau de langue ...), parce que, si le but est trop ambitieux et dépasse leurs capacités, il en résultera une chute de la motivation, un manque d'énergie dans l'accomplissement des tâches, étant donné qu'ils le ressentiront comme éloigné et irréalisable.

Quant à l'autonomie, le fait de donner des options à choix multiples aux étudiants fournit à la situation d'enseignement apprentissage une nuance de liberté appréciée par eux qui, de plus, accentue leur rôle de protagonistes et augmente leur niveau d'engagement par rapport à l'accomplissement de l'objectif accepté librement, de manière individuelle.

Cette autonomie peut apparaître, d'une part, sous forme de différents types d'activités dont une, deux ou plus sont de libre choix ; de tâches plus ou moins difficiles à réaliser ; de stratégies diverses ou différents matériels à utiliser, dont la date d'exécution accompagnée de conclusions pourra être flexible.

Le professeur proposera de réaliser en groupe certaines activités. Cette sorte de travail est positive dans le processus d'enseignement apprentissage du fait que les intégrants du groupe mettent en place des capacités telles que la responsabilité, la solidarité, l'organisation, l'entraide, l'encouragement, la réalisation d'exposés et les échanges d'explications, le développement d'idées nouvelles, et en dehors du fait que tout cet ensemble contribue à déployer des sentiments positifs sur soi-même. En définitive, cette modalité de travail implique une certaine liberté d'action qui a l'avantage de se rapprocher du monde réel à cause du travail effectué en collaboration et qui devra aboutir à la présentation de résultats.

Passons à la concrétisation de ces expositions théoriques converties en tâches et activités spécifiques de l'enseignement apprentissage du passé composé de l'indicatif dans la Langue Française et de la valeur de l'égalité entre l'homme et la femme.

Le but général sera l'acquisition de la compétence qui vise à comprendre et exprimer des idées ainsi que des situations du passé. Dans le dessein d'atteindre ce but, le professeur présentera l'organisation progressive des tâches à exécuter pour y arriver. D'abord, l'approche des règles de formation et de fonctionnement du passé composé de l'indicatif en français, afin de bien manier la base fondamentale qui permettra la correction et donc la compétence désirée. Ensuite, le professeur exposera le cadre à l'intérieur duquel l'utilisation de ce temps verbal aura lieu : le débat sur l'état du

droit à l'égalité entre les sexes, du point de vue historique et dans l'actualité, dans les pays développés et dans le Tiers Monde. Ce débat prendra corps grâce à l'analyse, la recherche, l'exposition d'idées... à propos de documents et d'activités variés.

Nous considérons que le choix de ce sujet, l'égalité entre les hommes et les femmes, intéressera les apprenants, vu qu'ils en ont déjà des opinions et qu'ils sont conscients qu'il s'agit d'un sujet qui peut être polémique, surtout dans certains pays où l'on ne conçoit pas ce droit à l'égalité.

La formule de présentation de la tâche sous forme de débat transmettra aux étudiants la sensation de possibilité de participation, individuelle et/ou collective, pour exprimer le propre avis, écouter et respecter d'autres avis et défendre des positions.

Adopter une perspective comparative entre le passé et le présent, entre l'Europe et d'autres pays en ce qui concerne la situation de la femme par rapport à l'homme, bénéficiera la réflexion sur l'injustice ou l'illogique de certaines situations, ainsi que sur les progrès et les changements produits dans les dernières décennies au niveau de l'égalité, ou bien mettra en évidence les actions qui sont encore nécessaires pour arriver à un degré plus élevé de respect du sexe féminin là où il est encore méprisé.

La prise de position obligera également à la réflexion si l'on veut argumenter les critiques, les décisions et les propositions.

Ce débat apparaîtra comme significatif chez les jeunes dans la mesure où il touche à leur avenir.

Les étudiants exerceront leur autonomie quand ils prendront la parole pour exprimer leurs opinions ou conclusions. Ils l'utiliseront aussi au cours du déroulement des tâches car ils devront faire des recherches pour présenter des résultats. Si ces travaux sont menés en collaboration entre les étudiants, on ajoutera à l'autonomie les avantages de cette modalité de travail dont on a déjà parlé, et les bons résultats contribueront à l'augmentation de l'auto-estime, ce qui implique une plus grande et meilleure motivation à l'égard de la réalisation de tâches futures.

Un autre aspect à considérer en vue d'éveiller l'intérêt des étudiants sera le type de document sélectionné pour son exploitation pédagogique. Nous proposons de faire le choix parmi leurs centres d'intérêt : le cinéma, la musique, la presse d'actualité, Internet, la télévision, la publicité, les jeux vidéo, la mode, les bandes dessinées, etc.

Le professeur pourra commencer la tâche générale par une introduction où chaque étudiant participera pour donner son opinion et l'argumenter, à propos de l'état de l'égalité entre les sexes, dans son propre entourage (sa ville, sa famille, ses amis, par exemple) et plus largement, dans son pays ou dans d'autres pays.

Cette activité offrira aux étudiants la possibilité de prendre la parole, de s'exprimer, de confronter des idées... ce qui contribuera à leur envie d'essayer de conserver le rôle de protagonistes, ressenti comme agréable, car ils voient que leur participation est appréciée,

qu'elle est nécessaire pour le déroulement du cours et de la tâche, tout au long du processus d'enseignement apprentissage à travers la réalisation des activités proposées.

Regarder des films sur la vie d'un personnage féminin célèbre servira pour que les apprenants analysent les situations vécues par des femmes à certaines époques, réfléchissent sur les préjugés existants à l'époque, cherchent les causes et les conséquences de cette discrimination, et conclure si ces situations ont disparu dans notre civilisation ou dans d'autres cultures, ou si, au contraire, il en reste encore des traces.

La nature de notre domaine d'enseignement apprentissage de la Langue Française conseille de sélectionner des films sur des femmes françaises, mais il ne s'agit pas d'une restriction totale. Connaître la biographie de femmes d'autres nationalités aidera à établir des comparaisons quant au sujet qui nous occupe.

Nous proposons comme films adéquats à nos objectifs *Camille Claudel* de Bruno Nuytten, prix César au meilleur film, qui raconte les expériences de cette femme sculpteur, née en 1864, disciple et maîtresse d'Auguste Rodin, qui a souffert les conventions sociales de son temps et qui a lutté contre elles, même si, finalement, sa famille a réussi à l'enfermer dans une institution psychiatrique pour éviter le scandale ; *Jeanne D'Arc* de Luc Besson, sur la vie de la jeune héroïne française morte brûlée après un procès pour hérésie, qui, suivant les ordres qu'elle disait écouter provenant de Dieu, a combattu contre les Anglais pendant la Guerre de Cent Ans entre la France et l'Angleterre. Plus récents sont *La Môme* d'Olivier Dahan, sorti en février 2007, film biographique sur la personnalité d'une des plus grandes artistes de la chanson française, Édith Piaf, disparue en 1963. Afin d'établir des comparaisons entre la France et d'autres pays, on peut regarder le film anglais *Miss Potter*, du directeur Chris Noonan, sorti en janvier 2007 et qui raconte l'histoire de Beatrix Potter, la grande écrivaine et dessinatrice anglaise de littérature pour enfants, qui a réussi à publier son premier livre en 1902, le premier d'une série de 23 œuvres, après avoir dû surmonter les préjugés contre les femmes de la rigide société anglaise de l'époque victorienne. D'autre part, seront aussi valables pour nos objectifs des films qui proposent des visions de l'actualité dans d'autres continents : c'est la raison pour laquelle nous recommandons le premier travail de l'iranienne Hana Makhmalbaf, âgée de dix-huit ans, *Bouddha creva de honte*, présenté au 55^e festival de Saint Sébastien, en septembre 2007, en Espagne. Hana s'inspire des événements passés en Afghanistan en 2001, la destruction par les Talibans de gigantesques statues très anciennes de Bouddhas à Bamiyan, et de la situation de l'enfance de ce pays. Le résultat est l'histoire où les protagonistes sont des enfants, souvent cruels, car ils suivent l'exemple des adultes, et plus concrètement, celle d'une fille de Bamiyan, en quête de son rêve : acheter un cahier pour pouvoir aller à l'école.

Le fait de choisir des films sortis récemment obéit à une stratégie pour attirer l'attention des étudiants, toujours intéressés par les nouveautés.

Les activités proposées à partir de ces films sont :

-- Pour pratiquer la compréhension orale : exercices de « vrai ou faux ». Après avoir regardé le film, le professeur émettra des phrases en français contenant des références au film et les étudiants devront discerner si les données offertes sont vraies ou fausses. Les étudiants pourront aussi participer à ce jeu, en proposant des phrases pour que le reste des intégrants du groupe décide s'ils ont dit ou non la vérité.

-- Pour travailler l'expression orale, nous pouvons demander aux étudiants de commenter les idées les plus importantes qu'ils considèrent fondamentales sur l'histoire ou sur les personnages, de décrire les situations où l'inégalité entre les sexes a apparue, de donner leurs opinions à propos des barrières que la société bâtissait contre cette égalité ou de mettre en relief les éléments, situations, personnages, actions... qui ont contribué à détruire ces barrières.

-- L'expression écrite sera développée grâce à la présentation d'une brève biographie de la femme protagoniste du film que les apprenants pourront rédiger individuellement, ou bien en groupe, et la présenter comme une affiche pour décorer les murs de la salle de classe ou comme une présentation Power Point. Ils pourront aussi rédiger un petit résumé de l'histoire contenue dans le film.

-- Nous développerons la compréhension écrite avec un exercice que le professeur offrira aux étudiants et où il aura écrit une liste d'actions passées présentées par le film, mais qui ne seront pas ordonnées chronologiquement. Il s'agira donc pour les étudiants de rétablir l'ordre d'apparition de ces actions.

Un autre type de tâche aura comme point commun des biographies de femmes célèbres françaises (ou d'autres nationalités si l'on veut). Le professeur proposera aux étudiants de choisir une personnalité féminine pour, individuellement ou en groupe, rédiger et présenter (par écrit et/ou oralement), les moments les plus intéressants de la vie d'une femme exemplaire. Cette tâche intègre le travail en groupe et l'autonomie de l'étudiant pour ce qu'elle offre la liberté de choix du personnage, des matériaux à utiliser, des sources à consulter et aussi celle de l'exposer oralement ou par écrit. De même, nous considérons qu'il serait positif de consacrer un certain temps pour que les étudiants puissent se poser des questions ou exprimer des avis à propos des personnalités présentées, les circonstances de leur vie ou réfléchir sur les répercussions de leurs travaux, de leurs productions ou de leurs actions, à l'époque actuelle.

Cette activité comporte les quatre compétences langagières : la production écrite (rédaction de la biographie), la production orale (réalisation d'un exposé devant le reste des étudiants ; questions, commentaires), la compréhension écrite (car les sources consultées seront en français) et la compréhension orale (au moment de l'écoute de l'exposition orale).

Le professeur pourra ouvrir la séance avec la sélection d'une série de femmes

représentatives de l'histoire et la culture françaises comme Marie Bracquemond, femme peintre du XIX^e siècle, qui a abandonné sa vocation d'artiste sous la pression de son mari, ou d'autres femmes peintres du même siècle, peut-être peu connues des étudiants mais très réputées dans leur domaine, comme Marie Laurencin, Sonia Delaunay, Tamara de Lempicka ou l'Américaine Mary Cassat, importante introductrice de l'impressionisme en Amérique du Nord. D'autres femmes intéressantes sont Flora Tristan, grand-mère du génial peintre français Paul Gauguin, née à Paris en 1803, fille d'un colonel péruvien et d'une Française. Elle a eu une existence difficile à cause de sa condition féminine mais elle a toujours défendu dans ses œuvres publiées des idées très avancées sur la libération et l'émancipation des femmes pour gagner l'état de l'égalité avec le sexe masculin. Son idéologie se résume dans cette citation de son étude de la société anglaise de la première Révolution industrielle, *Promenades dans Londres* : « Le niveau de civilisation atteint par certaines sociétés humaines est proportionnel au degré d'indépendance dont leurs femmes jouissent » ; Coco Chanel, morte en 1971, qui a largement contribué à renverser de rances traditions et préjugés de la société par son style de vie indépendant et libre de ces contraintes sociales, qui a été imitée par beaucoup de femmes, et par son travail innovateur dans le monde de la mode, où elle a provoqué de véritables révolutions en prônant pour les femmes le port de vêtements confortables qui étaient exclusivement réservés aux hommes jusque là.

Parmi les personnalités féminines françaises actuelles qui peuvent être traitées se trouvent : Simone Veil, qui a été deux fois ministre et la première femme élue Présidente du Parlement Européen jusqu'en 1982 ; elle a aussi reçu le Prix Prince des Asturies à la Coopération Internationale en 2005; Ségolène Royal, candidate aux élections présidentielles de la République Française en 2007 ou Marie Noëlle Lienemann, actuellement députée européenne et Vice-Présidente de la région Nord-Pas-de-Calais, très engagée dans les problèmes de l'environnement.

Une autre femme protagoniste de l'actualité dans la lutte pour les droits féminins dans d'autres continents est l'Iranienne et musulmane Shirin Ebadi, Prix Nobel de la Paix en 2003, femme avocat qui défend le droit de la femme à l'égalité et dénonce la situation de ségrégation que les femmes subissent dans son pays, comme ses paroles le démontrent : «En Iran, 65% des universitaires sont des femmes, mais le chômage féminin est le triple par rapport au masculin parce que les entreprises préfèrent les hommes ».

L'entrée des femmes dans les espaces de responsabilité dans la politique de leurs pays est un indicateur important du niveau d'égalité qu'elles ont acquis. Donc, de ce côté-là, nous proposons une activité de recherche sur Internet, pour associer une série de noms de femmes et la responsabilité politique qu'elles ont ou ont eue dans leur pays. L'exercice consistera à compléter la grille suivante (figure 1):

PERSONNALITÉ	PAYS	RESPONSABILITÉ POLITIQUE
1.	Philippines	Elle a gagné les élections en 2001
2.	Allemagne	Elle est devenue Chancelière Fédérale avec son parti Union Chrétienne Démocrate
3.	Bangladesh	Elle a occupé le poste de Première Ministre de la République
4.	Jamaïque	Elle a été nommée Première Ministre le 30 mars 2006
5.	Finlande	Elle est devenue Présidente
6.	Libéria	Elle a été la première femme élue à la présidence d'un pays africain
7.	Corée du Sud	Elle est devenue Première Ministre entre le 19 avril 2006 et le 7 mars 2007. En 1987, elle a créé la KWAU (Korea Women's Association United) qui fédère une vingtaine d'associations féministes.
8.	Irlande	Elle a été élue Présidente et elle est le premier chef d'État né en Irlande du Nord.
9.	Chili	Elle est devenue Présidente. Auparavant, elle a été Ministre de Santé et Ministre de Défense.

Figure 1

La boîte à personnalités féminines qui ont un rôle décisif dans le gouvernement de leur pays se présenterait ainsi (figure 2):

Angela Merkel	Ellen Johnson-Sirleaf
Kaleda Zia	Tarja Jalonen
Portia Simpson-Miller	Michelle Bachelet
M ^a Gloria Macapagal	Han Myung-Sook
	Mary McAleese

Figure 2

Voici les solutions :

M^a Gloria Macapagal : Présidente de Philippines

Angela Merkel : Chancelière Fédérale de l'Allemagne

Kaleda Zia est devenue Première Ministre du Bangladesh

Portia Simpson-Miller a été Première Ministre de la Jamaïque

Tarja Jalonen est devenue Présidente de Finlande

Ellen Johnson-Sirleaf est Présidente du Libéria

Han Myung-Sook est la Première Ministre de Corée du Sud

Mary McAleese a été élue Présidente par les Irlandais

Michelle Bachelet est devenue Présidente du Chili

Nous proposons aussi au professeur la possibilité d'y ajouter une autre colonne, afin que les étudiants puissent compléter la grille antérieure, avec des observations qu'ils considèrent intéressantes sur ces femmes, des informations qu'ils trouveront au fur et à mesure qu'ils feront des recherches, pour les commenter avec le reste des étudiants et avec leur professeur.

Avec cette activité, nous donnons l'autonomie de faire des recherches et de souligner des renseignements importants pour eux. De même, on leur suggèrera l'utilisation d'autres techniques ou des opérations intellectuelles comme la déduction (à partir de noms de femmes pour les associer à un pays) ou le recours à d'autres sources d'information comme la télévision ou la presse, où elles sont souvent protagonistes de nouvelles d'actualité.

Si le professeur ou les apprenants trouvent ce domaine intéressant et considèrent qu'il faudrait continuer à en enrichir sa connaissance, d'autres personnalités du monde politique pourraient être proposées pour étudier leurs biographies ainsi que le rôle joué au sein de leurs gouvernements (Indira Gandhi, Benazir Bhuto, Golda Meir, Luisa Diogo...).

La lecture d'un récit autobiographique ou sur la vie d'une femme pourra nous introduire dans une vie quotidienne et authentique, permettra d'analyser comment elle se passe, quelles sont les lois qui la dirigent, si elles sont justes ou injustes, et proposer des solutions à celles que les étudiants trouvent injustes. *Madame Curie*, écrit par Ève Curie après la mort de sa mère en 1934, est un récit exceptionnel pour une approche de la figure d'une des Françaises reconnue dans le monde entier, Prix Nobel de Physique et de Chimie, qui abandonna sa Pologne natale pour faire des études universitaires en France, parce que dans son pays d'origine, à cette époque-là, les femmes n'étaient pas acceptées à l'université. *Histoire de ma vie* de l'Indienne Kamala Das, publié en 1976, est une option adéquate pour approcher les étudiants à la réalité des femmes de pays où elles sont considérées inférieures. Cette écrivaine raconte les situations qu'elle a vécues et qui ont profondément marqué son existence (par exemple, l'arrangement de son mariage quand elle n'avait que quinze ans), surtout parce qu'elles étaient l'effet des contraintes d'une société qui n'offrait pas de choix aux femmes. Mais elle ne s'est pas résignée pas et elle s'est révoltée contre ces règles rigides et révèle au grand public son expérience de jeune fille, d'épouse, de mère, de femme.

À partir de ce genre de lectures, on pourra débattre des idées, des propositions... À notre avis, le récit pourra être lu en français, si le niveau de l'apprenant est suffisant, ou bien on pourra lire la traduction dans la langue maternelle, étant donné que le débat ou la mise en commun d'idées se déroulera en français, et donc, on utilisera la langue d'apprentissage. La lecture en la langue maternelle garantit la correcte compréhension de l'histoire, ce qui est fondamental pour participer au débat, apporter des opinions et comprendre celles des autres.

Comme clôture à l'étude du *passé composé de l'indicatif* et du développement de valeurs, nous présentons trois activités à faire en groupe pour que chaque groupe choisisse celle qui l'intéressera le plus. Quand la tâche sera finie, les groupes exposeront les résultats du travail et l'expression des opinions, des propositions... deviendra générale. Les tâches auront un rapport avec l'actualité et seront « proches » des étudiants, temporellement ou géographiquement :

– Le professeur animera les étudiants à trouver et à présenter des personnalités féminines actuelles, de leur région ou de leur pays, représentatives de n'importe quel domaine : politique, art, économie, science, littérature, sport ... Une autre modalité de la même activité consistera à proposer des personnalités pour que les apprenants recherchent ce qu'elles ont en commun et expliquent la cause du choix, c'est-à-dire, pourquoi elles sont exemplaires. On pourrait proposer les noms suivants : Amália Rodrigues, Dulce Pontes, Rosa Mota et Lídia Jorge. Leur lien serait d'être portugaises, les deux premières sont de superbes chanteuses de *fado*, la troisième est l'une des grandes marathoniennes de l'histoire et la dernière, une écrivaine, née en 1946 en Algarve et qui renferme dans ses oeuvres l'essence du Sud du Portugal.

– La présentation de vocabulaire, de concepts, de théories qui ont un rapport avec le sujet de l'égalité entre les sexes, pour que les étudiants les définissent et dégagent quelle est leur répercussion sur la vie des femmes, est une autre tâche proposée. Ce serait le cas de *Loi Salique*, *ablation* (des organes génitaux féminins), *violence domestique*...

– Une dernière tâche consistera à effectuer des recherches relatives à des actions menées par la Communauté Européenne ou par d'autres organismes officiels, visant la défense des droits de la femme et cherchant à leur offrir de nouvelles voies de développement. Dans ce type de document se trouveraient le *Programme de la campagne du Conseil de l'Europe pour combattre la violence à l'égard des femmes y compris la violence domestique* ou le *Plan pour l'égalité professionnelle* du Ministère français du Travail, des Relations Sociales et de la Solidarité.

Il serait aussi intéressant de se poser des questions à propos de l'existence de ces programmes et plans dans notre Premier Monde, de leur signification par rapport à la vraie situation de l'égalité entre les sexes chez nous.

Après toutes les tâches et les activités dessinées, la composante multidisciplinaire de notre projet résulte évidente ; nous avons rejoint l'enseignement apprentissage de la Langue Française et la formation des valeurs de domaines du savoir aussi différents que l'art, la chimie, la politique ou le sport. La richesse et la variété de la mosaïque de connaissances que l'étudiant acquiert s'ajoute ainsi aux éléments positifs de nos premiers objectifs de base.

Conclusion

Tout au long du processus d'enseignement apprentissage des objectifs que nous avons signalés à travers des activités variées, authentiques et significatives, où l'on a établi que l'apprenant utilise des stratégies d'apprentissage diverses, l'enseignant peut, lui aussi, mettre en fonctionnement des stratégies valables pour mener à bien l'évaluation dite « diagnostique » ; celle-ci lui offrira des renseignements pour connaître chaque apprenant, ses points forts, sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages, ou ses points faibles, signaux des difficultés qu'il a pu rencontrer. Ainsi, l'évaluation diagnostique fournit aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages, les diriger, ou rediriger, s'ils ne prennent pas le bon chemin. Donc, notre conception de l'évaluation est plus proche du procédé continu pour extraire des renseignements visant leur application à l'optimisation des résultats des étudiants que de l'évaluation synonyme de note finale.

D'un autre côté, par la méthodologie utilisée, les activités proposées, l'aspect multidisciplinaire traité et la dynamique de travail utilisée (recherche autonome de l'information, traitement et analyse des informations, compte rendu des résultats obtenus, argumentation des opinions, proposition de mesures à prendre pour donner une solution au problème en question, etc.) nous sommes convaincue de nous situer dans la ligne de formation en compétences prônée par l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, qui met l'accent sur le savoir, mais en élargissant la signification du terme, la complétant avec le savoir faire et, fondamentalement, avec le savoir être.

Références bibliographiques

AMES, C. (1992). "Classrooms: Goals, structures, and student motivation". In : *Journal of Educational Psychology*, vol. 84.

WOLFOOLK, A. (1982). *Psicología de la educación para profesores*. Madrid : Narcea.

WOLFOOLK, A. (1982). *Psicología de la educación para profesores*. Madrid : Narcea.

SILVA, H. (2007). "Devenir président(e) de la République Française". In : *Le français dans le monde*. Clé International. n° 350.

Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes. Service de lutte contre la violence. Centre de documentation. Suisse. [Disponible le 19/09/2006].

<URL:[http://www.against-violence.ch/f2/dokumente/ProgrammeGewaltkampagneEuroparat f. pdf](http://www.against-violence.ch/f2/dokumente/ProgrammeGewaltkampagneEuroparat.f.pdf)>

Ministère du travail et des relations sociales et de la solidarité. Plan pour l'égalité professionnelle. [Disponible le 13/01/2006]

<URL:<http://www.travail.gouv.fr/informations-pratiques/egalite-professionnelle-discrimination/plan-pour-egalite-professionnelle-1066.html>>

Encyclopédie libre. [Disponible le 30/09/2007]

<URL :<http://www.wikipédia.org>>

RECOURS EXPRESSIFS ET CURIOSITÉS DU LANGAGE JOURNALISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU F.L.E.

Ana Teresa González Hernández

Universidad de Salamanca

Comme le titre le signale bien, notre communication est axée sur deux lignes de recherche complémentaires qui nous intéressent spécialement : L'une est centrée sur l'étude du langage journalistique, en tant que moyen de communication pourvu de tout un éventail de possibilités expressives; l'autre est orientée à l'exploitation didactique de la presse écrite dans l'enseignement /apprentissage du F.L.E. Le but de notre communication est donc double : l'objectif premier vise à l'analyse des stratégies langagières mises en place par l'énonciateur pour faire passer le message lorsque le texte appartient à une modalité de texte informatif, plus précisément à un type particulier de texte informatif, comme c'est le cas d'un document journalistique. Notre deuxième objectif est d'ordre didactique ; nous soutenons la thèse qui prétend démontrer la validité du discours journalistique dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère -dans notre cas le français-, notamment quand il s'agit d'exploiter les ressources expressives de la langue.

La nature multiple des informations, la variété des sources, des objectifs rédacteurs, des angles de traitement se retrouvent dans le mode d'écriture : le journal ne se réduit pas au 'factuel', il fournit des explications, cherche à appuyer des thèses, offre des commentaires, donne à voir » (Agnès et Savino,1988 :58)

En effet, le mode d'écriture propre au langage journaliste suit une série de règles, de formules d'expression, d'effets de style qui constituent un excellent matériel didactique pour l'acquisition et la consolidation des diverses compétences en langue française : « La presse écrite quotidienne est un reflet et un amplificateur des tendances de la langue suffisamment digne de considération pour devenir la matière de banques de données linguistiques. » (Lerat : 1988, 152)

Le corpus qui sert de base de notre analyse est constitué par les numéros parus les deux dernières années (2006 et 2007) du magazine *L'Express*. Les circonstances de communication sont, donc, bien établies, nous travaillons avec un magazine d'information générale, à visée divulgative et de parution hebdomadaire. Les différentes rubriques : éditoriale, reportage, enquête, entretien, dossier, portrait, etc nous ont fourni toute une série de documents qui nous ont permis d'orienter notre analyse.

L'organisation des données et la mise en page sont des opérations essentielles dans un texte journalistique. « la mise en page ajoute quelque chose de fondamental au message sémantique, à la signification du mot : elle ajoute un message esthétique [...] rend le message polysémique, mêlant à la fois sémantique, esthétique» (Cipra, Hermelin : 1981,99). Pour délimiter notre analyse nous avons suivi une démarche à partir de ce qu'on appelle « le circuit court de lecture », c'est-à-dire, à partir de l'extraction de l'information que nous procurent les titres, les sur-titres, les sous-titres, le chapeau, et -éventuellement- les légendes qui accompagnent les images. Ce parcours de lecture, connu sous le nom de *la titraille*¹, procure au lecteur un premier accès à l'essentiel des informations du texte, fourni un aperçu suffisamment complet pour que le lecteur puisse cerner le sens et l'intention communicative de l'énonciateur. Ces éléments verbaux, qui constituent selon l'expression de Jean Agnès et Josiane Savino *l'habillage de l'article*, « obéissent à une triple nécessité : capter l'attention, mettre en appétit, mettre en situation » (1988 :60). Ces éléments rédactionnels qui combinent le besoin de résumer et celui d'inciter vont nous permettre, également, de vérifier à quel degré l'intention informative dominante se voit accompagnée d'autres intentions, et si celles-ci sont explicitement ou implicitement signalées dans les textes qui constituent notre corpus. Pour notre perspective de travail, ce matériel nous intéresse spécialement parce qu'il remplit des fonctions d'accroche, et surtout parce qu'il accumule des effets de style qui nous donnent la clé sur les différents procédés d'expressions mis en œuvre par l'énonciateur pour transmettre son message et réussir les attentes attendues chez le lecteur. « C'est en apprenant comment un message est fabriqué du point de vue du style, des arguments et des structures, dit Robrieux (1993 : 4), qu'on saisit véritablement le sens au-delà des apparences »

L'enjeu du texte journalistique pourrait être résumé en deux idées clés : Aller à l'essentiel et être accessible au plus grand nombre ; pour tenir ce double pari le langage journalistique doit multiplier les stratégies langagières, afin de présenter au marché un produit attirant qui comble les attentes du consommateur. Le journaliste est conscient que pour obtenir l'adhésion du lecteur il ne suffit pas de lui présenter l'information dans toute sa platitude, il faut aussi le séduire, il sait qu'il doit s'adresser à l'imagination et à la partie sensible de l'être humain. La nécessité dans laquelle se voit le journaliste d'agir sur autrui par la force des mots, conduit celui-ci à la recherche de nouvelles formulations qui s'enracinent dans les principes de la rhétorique, discipline qui, loin d'être oubliée, continue d'être en pleine vigueur car, comme l'a très bien souligné Joëlle Gardes-Tamine dans son étude , « loin d'être une technique aride au service de la manipulation, elle

1. En ce qui suit nous utiliserons le terme « titre » au sens large proposé par Cipra et Hermelin : « Le titre se distingue du texte par sa présentation, par son style et souvent par sa nature de contenu. Il convient s'y incorporer les sur-titres, le titre proprement dit, les sous-titres et les intertitres. Tout ce qu'en jargon de métier on appelle 'la titraille'» (1981, 72-73).

(la rhétorique) est nécessaire et inévitable, parce que liée au fonctionnement même du langage » (1996 : 6). Dans les principes de la rhétorique, les professionnels de la parole écrite vont trouver un allié fidèle à l'heure de transmettre leurs messages, puisque comme le signale Aron Kibédi-Varga (1970 : 20) « à la base de toute rhétorique, il y a un désir de communication » et la communication, quand elle s'établit par le biais des différents recours expressifs, des différentes figures, frappe l'imagination du lecteur et l'incite à dévoiler le sens premier qui se cache derrière l'arrangement des mots. Savoir à travers quelles stratégies l'énonciateur-journaliste arrive au lecteur, par quels mécanismes celui-ci est impliqué, comment il réagit à la réception du message constitue l'un des grands centres d'intérêt de cette étude. Une caractéristique réunit les exemples que nous allons ensuite commenter: ils sont détenteurs d'un effet stylistique délibéré, qui relève de la fonction poétique et/ou ludique du langage.

La méthode suivie vise à rechercher et à décrire la structure des messages à travers leurs différents ordres d'organisation : linguistique, argumentatif, narratif, discursif et rhétorique. Le lexique de la presse écrite est très varié aussi bien du point de vue stylistique que des registres ; cependant, conditionnées comme nous sommes par le temps et l'espace dont nous disposons, nous avons fait un choix des recours expressifs que nous allons passer en revue, ce qui fait que nous avons exclus de notre étude l'analyse de la structure des syntagmes (l'omission de la copule, de l'auxiliaire, de l'article, la nominalisation, l'emploi des temps dans les titres). Pour la même raison, nous faisons simplement allusion tout en passant à l'emploi récurrent de termes venus d'autres langues qui envahissent les médias : Sur ce point-là, même si les anglicismes sont sans aucun doute les emprunts les plus fréquents, nous avons réservé, pour des raisons bien compréhensibles, une petite place aux hispanismes :

Low cost. Les prix volent bas. L'Express 27/6/ 2007. p. 74.
Le Woodstock numérique. L'Express 16/8/ 2007. p. 44.
La pasionaria des chimpanzés. L'Express 7/3/ 2007. p. 54.
La reconquista de Carrefour. L'Express 16/11/ 2006. p. 68.

Nous signalons aussi succinctement des procédés d'expressions très en vogue dans le langage journalistique tels que la troncation et la siglaison, des phénomènes qui reflètent la tendance à l'économie caractéristique de la communication parlée² :

Sarko diplo. L'Express 9/8/ 2007. p. 14.
Profs, le gâchis français. L'Express 31/8/ 2007. p. 26.
Les CEF servent à restreindre les flux d'étudiants L'Express 18/1/ 2007p. 47.
La Cnil, les courriels et la présidentielle. L'Express 8/6/ 2006. p. 11.

2. Pour une analyse approfondie des traits d'oralité dans la presse écrite v. Pierre Lerat : (1988, 151-158)

Notre centre d'intérêt s'adresse cette fois-ci à l'analyse des titres qui, d'un côté, exigent une connivence entre l'émetteur et le récepteur et, de l'autre, mettent en valeur la fonction centrée sur le message lui-même (fonction poétique). En ce qui concerne le premier aspect, nous avons pu constater qu'un pourcentage élevé de titres essaient de susciter la lecture à travers l'implication du lecteur. Dans ces titres-là la fonction conative s'active à partir d'une interrogation, d'une interjection, pour solliciter la participation du récepteur :

Les éditeurs sont-ils des menteurs ? <i>L'Express</i> 22/3/ 2007. p. 68.
L'alcool va-t-il trinquer ? <i>L'Express</i> 16/11/ 2006. p. 58.
Retraités au boulot ! <i>L'Express</i> 21/6/ 2007. p. 22.
Françaises comme vous avez changé ! <i>L'Express</i> 8/3/ 2007. p. 20.
Ça se calme....profitez-en ! <i>L'Express</i> 7/9/ 2007. p. 44.

D'autres fois c'est la fonction expressive qui domine, le journaliste lui-même s'implique et prend le lecteur à témoin :

Tout savoir sur nos origines. <i>L'Express</i> 15/6/ 2006. p. 48.
Miroir, mon beau miroir. L'Express 22/3/ 2007. p. 17.
Royaume-Uni. Le multiculturalisme, parlons-en! <i>L'Express</i> 26/1/ 2006. p. 18.

En ce qui concerne le deuxième point, il faut signaler tout d'abord que la fonction poétique n'est pas l'apanage de la langue littéraire, bien au contraire, comme nous le verrons par la suite, le recours à la langue imagée et l'utilisation singulière du lexique sont des caractéristiques du discours journalistique. Le passage du sens propre au sens figuré, les glissements de sens, les jeux avec le signifiant et le signifié, etc sont des procédés d'expressions très utilisés par la presse qui voit dans l'exploitation de ces recours une source inépuisable de possibilités à l'heure de capter l'intérêt du lecteur.

Les recours expressifs que nous avons relevés dans notre corpus renvoient à différentes catégories que nous avons groupées d'après la classification de la rhétorique. Des figures telles que l'oxymore **(a)** ou la personnification **(b-c)**, des tropes comme la métaphore **(d-e)** ou la métonymie **(f-g)**, peuplent les magazines de *l'Express* :

(a) Kosovo: Se hâter lentement. <i>L'Express</i> 17/5/ 2007. p. 13.
(b) La justice est têtue. <i>L'Express</i> 9/8/ 2007. p. 36.
(c) La Corse, amante irascible. <i>L'Express</i> 16/8/ 2007. p. 66.
(d) État un portefeuille bien garni. <i>L'Express</i> 14/6/ 2007. p. 84.
(e) Les allumés du feu. Les chiffres flambent. <i>L'Express</i> 17/8/ 2006. p. 48-49.
(f) Un mondial pour les bleues. <i>L'Express</i> 8/3/ 2007. p. 17.
(g) Vietnam. La révolution des Cols blancs. <i>L'Express</i> 8/3/ 2007. p. 50.

Les recours les plus employés dans les textes de notre corpus s'organisent autour des figures d'opposition. L'antithèse qui sert à mettre en parallèle deux mots désignant des réalités opposées, est, sans aucun doute, la plus récurrente.

Matthew Fenton. Vie et mort d'un GI ordinaire. <i>L'Express</i> 15/3/ 2007 p. 22.
Public, privé le classement des lycées. <i>L'Express</i> 15/3/ 2007 p. 22.
Russie : le chaud et le froid. <i>L'Express</i> 15/2/ 2007 p. 70.
Royal un pied dedans, l'autre dehors. <i>L'Express</i> 19/7/ 2006. p. 34.
Espagne Des immigrés si loin, si près. <i>L'Express</i> 26/1/ 2006. p. 17.
Guy Roux détesté, adoré. <i>L'Express</i> 8/2/ 2007. p. 70.
Foot : moins blessés, mieux soignés. <i>L'Express</i> 15/6/ 2006. p. 94.

Cette figure d'opposition, se voit souvent renforcée par un parallélisme de construction ce qui permet de mettre vigoureusement en valeur une idée.

Plus vieux, moins nombreux. <i>L'Express</i> 21/6/ 2007 p. 70.
Pouvoir d'achat. Ceux qui perdent Ceux qui gagnent. <i>L'Express</i> 16/11/ 2006. p. 20.
Dans une voiture, on se replie sur soi À vélo, on s'ouvre aux autres. <i>L'Express</i> 28/6/ 2007. p. 34.
Airbus atterrit, Boeing redécolle. <i>L'Express</i> 22/6/ 2006. p. 53.
Villes qui bossent, villes qui bullent. <i>L'Express</i> 28/6/ 2007. p. 45.
France-Télévisions plus ça baisse Plus ça coûte. <i>L'Express</i> 26/1/ 2006. p. 30.
Un peu plus black...un peu plus beur. <i>L'Express</i> 17/5/ 2007. p. 17.

Si, comme pour les exemples ci-dessus, nous tenons compte des figures qui s'organisent autour de la répétition d'une structure, nous devons signaler que, parmi les figures de répétition, l'anaphore est la plus employée:

Deux juges, deux styles. <i>L'Express</i> 17/7/ 2003 p. 24.
Deux poids, deux mesures. <i>L'Express</i> 23/9/ 2007. p. 16.
Tout nu, tout branché. <i>L'Express</i> 6/7/ 2006. p. 60.
Nouvelles frontières. Nouvelle galère. <i>L'Express</i> 14/12/ 2006. p. 54.

Un pourcentage assez élevé des répétitions que nous avons repérées dans notre corpus concernent les sonorités. La répétition peut porter sur un phonème consonantique (allitération) ou vocalique (assonance).

Les dix vies de la diva <i>L'Express</i> 19/7/ 2007. p. 64.
Les tops et les flops. <i>L'Express</i> 15/3/ 2007. p. 22.
Le pape à petits pas. <i>L'Express</i> 26/1/ 2006. p. 49.
La presse people épinglée. <i>L'Express</i> 1/3/ 2007. p. 53.
Partis pauvres perdants. <i>L'Express</i> 14/6/ 2007. p. 58.
Mécénat : Le Petit Poucet de Poussin. <i>L'Express</i> 23/9/ 2007. p. 52.
Presse : Petites plumes pointues. <i>L'Express</i> 10/9/ 2006. p. 26.

Très fréquemment la répétition de sons cherche à produire un véritable effet de rime. Les exemples d'identité sonore au sein d'un groupe syntagmatique sont très nombreux dans notre corpus :

Bayrou, c'est le Pérou. <i>L'Express</i> 15/2/ 2007. p. 18.
Députés. Du perchoir au terroir. <i>L'Express</i> 13/7/ 2006. p. 36.
Un hiver vert. <i>L'Express</i> 15/3/ 2007. p. 47.
Du berceau au boulot. <i>L'Express</i> 8/3/ 2007. p.21.
Pays-Bas : De la tolérance à la méfiance <i>L'Express</i> 26/1/ 2006. p. 20.
La Réunion désertée, Maurice épargnée. <i>L'Express</i> 4/1/ 2007. p. 15.
Dur labeur pour les fumeurs. <i>L'Express</i> 17/8/ 2006. p. 52.
Intégrer à la mémoire nationale Les exclus de l'histoire coloniale. <i>L'Express</i> 8/3/ 2007. p. 41.

Étroitement liés aux exemples précédents nous pouvons signaler les titres où le journaliste exploite l'identité phonique des mots. L'homophonie, véritable carte de présentation de la langue française, est à la base de nombreux jeux sur le signifiant, concernant la sonorité. C'est bien le cas des titres suivants :

Cité citée <i>L'Express</i> 2/11/ 2006. p. 78.
Fabius ne veut Pas de vœux. <i>L'Express</i> 11/1/ 2007. p. 12.
Villepin : dix mois, et moi, et moi... <i>L'Express</i> 26/7/ 2006. p. 24.
La vie d'écrivain. Des mots, des maux. <i>L'Express</i> 1/3/ 2007. p. 72.
Haussez le thon! <i>L'Express</i> 20/9/ 2007. p. 20.
W Bourdon Le héraut de l'humanitaire. <i>L'Express</i> 1/3/ 2007.p.28.
Social l'Eure à l'heure de RSA. <i>L'Express</i> 26/7/ 2007. p. 34.

D'autres fois il s'agit de jouer avec le rapprochement de deux mots comportant des sonorités quasi-identiques mais des sens différents.; nous avons affaire alors à la figure de la paronomase :

Leurre du beurre. <i>L'Express</i> 22/6/ 2006. p. 94.
La jeune génération est un enjeu. <i>L'Express</i> 26/1/ 2006. p. 27.
Le blues des Bleus. <i>L'Express</i> 13/7/ 2006. p. 54.
« Artisans du droit » entre crédo et créneau. <i>L'Express</i> 1/3/ 2007. p. 29.
Info ou intox. <i>L'Express</i> 8/6/ 2006. p. 13.

Étroitement rattachée à ces questions de similitude sonore nous pouvons signaler la figure dérivative, qui consiste en ce que, dans un segment de discours, apparaissent plusieurs formes lexicales de la même base du mot :

FMI L'argentier désargenté. <i>L'Express</i> 17/5/ 2007. p. 50.
L'orientation scolaire désorientée. <i>L'Express</i> 26/1/ 2006. p. 47
Un passé qui ne passe pas. <i>L'Express</i> 21/6/ 2007 p. 20.
Antisectes trop sectaires. <i>L'Express</i> 22/6/ 2006. p. 20.
Yoga Poses déposées. <i>L'Express</i> 27/6/ 2007. p. 88.
Appac : L'arroseur arrosé. <i>L'Express</i> 11/1/ 2007. p. 13.

Le dernier exemple nous introduit de plein pied dans l'un des grands domaines d'exploitation de la presse écrite : La phraséologie. En effet , les expressions toutes faites ou lexicalisées dont le sens n'est pas la somme des éléments constitutifs, c'est-à-dire qui constituent, au contraire, des groupes non compositionnels, sont des éléments particuliers des langues qui comportent une originalité de sens, une expressivité, propres à colorer le discours dans lequel ces séquences apparaissent. Le fait que ces groupements figés jouissent dans l'usage social d'une grande vitalité, justifie l'utilisation récurrente que la presse écrite fait de ces syntagmes lexicalisés.

Le Vatican se met au vert. L'Express 20/6/ 2007. p. 22.
La croissance prend l'eau. L'Express 30/8/ 2007. p. 50.
Daniel Bour. Une santé de fer. L'Express 8/3/ 2007. p. 58.
Miamétrie fait peau neuve. L'Express 14/6/ 2007.p.24.
Famille : le casse-tête homo. L'Express 22/6/ 2006. p. 80.
Le stade de France fait un tabac. L'Express 8/2/ 2007. p. 17.

L'expressivité qui caractérise les unités figées de la langue, est un recours très utilisée par le journaliste, qui voit dans l'emploi de ces expressions toutes faites l'occasion pour exploiter la fonction ludique du langage, ainsi que la possibilité d'agrémenter son énoncé-titre avec une touche d'humour lorsque l'expression est à la base d'un jeu de mots, qui sert de tremplin à l'ironie et à la raillerie :

Libération du plomb dans la plume. <i>L'Express</i> 22/6/ 2006. p. 62.
Foot-Italie : opération pieds propres. L'Express 27/7/ 2006. p. 44.
Médecine. Loin des yeux, près du cœur. L'Express 31/8/ 2007. p. 73.
Caillou d'achoppement. L'Express 15/6/ 2007.p.13.
Les abeilles ont le bourdon. L'Express 31/8/ 2007. p. 74.
Le tabac est bon pour la santé... d'Altadis. L'Express 4/1/ 2007. p. 62.
Il était deux voix. L'Express 8/3/ 2007. p. 76.
Orthographe le « niveau besse ». L'Express 15/2/ 2007. p. 64.

Cette forme d'expression ludique du langage est un procédé suffisamment attesté dans les titres de notre corpus pour que nous consacrons la dernière partie de notre réflexion à un phénomène récurrent de la presse écrite, dont l'origine repose sur la notion de *défigement*.

Les défigements consistent à explorer les limites des variations sur les expressions toutes faites, et supposent une conscience précise des règles de la langue [...] Les défigements redonnent, donc, vigueur à des locutions, à des mots composés auxquels, habituellement, chacun accorde peu d'importance. Ils ne reposent pas seulement sur les curiosités de la langue, les expressions vieilles qui figurent dans les dictionnaires de locutions. Par là même, ils mettent en évidence la place que les expressions figées occupent dans la langue et modifient un peu le point de vue qu'on a couramment sur cette dernière. (Fiala et Habert, 1989 : 86)

Le défigement produit, tout d'abord, un effet essentiel d'étonnement chez le lecteur, lorsqu'il découvre une ambiguïté, une pluralité de sens dans une expression linguistique jusqu'à ce moment-là jugée stable, figée. Dépassé ce moment de surprise initiale, l'ambivalence introduit dans l'énoncé « défigé » une valeur ajoutée, une « plus-value sémantique »³ qui active un degré de lecture second, puisque seuls les lecteurs avertis, capables de percevoir les clins d'œil du journaliste, dévoileront le sens cryptique de l'énoncé. Il s'établit, en conséquence, entre le journaliste et son lectorat restreint une connivence en raison des références culturelles partagées.

Par rapport aux références culturelles nous avons repéré tout un réseau de thèmes qui ont subi l'effet d'un procédé de défigement. Dans ce sens, nous avons remarqué que, statistiquement parlant, à la base de nombreux jeux de mots nous trouvons l'évocation du nom propre de personnages célèbres (Politiciens, chanteurs, acteurs). Le défigement peut donner lieu à des procédés de nature différente : Nous pouvons trouver des anagrammes **(a)**, la création de néologismes **(b)**, ou bien simplement des associations phoniques **(c-f)**.

(a) Angot tango. <i>L'Express</i> 31/8/ 2007. p. 89.
(b) De la « Pasquasie » au « Sarkoland » <i>L'Express</i> 4/2/ 2007. p. 32.
(c) Twingo star. <i>L'Express</i> 8/3/ 2007. p. 12.
(d) Amélie nippon. <i>L'Express</i> 30/8/ 2007. p. 71.
(e) Voynet cherche sa voie. <i>L'Express</i> 15/2/ 2007. p. 35.
(f) Cartier libre à David Lynch. <i>L'Express</i> 1/3/ 2007. p. 76.

La dernière catégorie que nous avons établie dans notre étude par rapport à cette question du défigement, réunit tous ces titres qui sont tributaires de textes et de genres importés. La presse écrite a un penchant très marqué pour le recyclage de la culture environnante. La notion d'*intertextualité* constitue, ainsi une clé d'analyse privilégiée du discours journalistique. En plus, le partage d'une identité culturelle entre journaliste et lecteur crée une entente qui se révèle comme un instrument d'une grande application didactique. En effet, s'il existe un domaine de référence récurrent pour la presse à l'heure de donner un titre, ce domaine est bien celui des allusions culturelles provenant du monde de la littérature, du cinéma ou de la musique. L'appropriation du titre d'un roman, d'un film ou d'une chanson, l'adaptation d'un aphorisme ou d'une citation

3. Expression est de Fiala P, Habert, B. *op. cit.* p. 92.

célèbre, etc. sont bien l'occasion pour le journaliste d'établir une connivence culturelle avec le lecteur qui doit mettre en place ses aptitudes interprétatives :

UMP le don Quichotte de la dette. <i>L'Express</i> 8/2/ 2007. p. 30.
De la jeunesse avant toute chose. <i>L'Express</i> 8/3/ 2007.p.70.
À la recherche du frère perdu. <i>L'Express</i> 16/2/ 2006. p. 59.
Le lièvre et le tracteur. <i>L'Express</i> 1/3/ 2007.p.70.
Courson. Tintin au pays de la dette. <i>L'Express</i> 15/3/ 2007.p.39.
Les dix plaies de l'hôpital. <i>L'Express</i> 6/7/ 2006.p.82.
Élémentaire, mon cher Barnes ! <i>L'Express</i> 25/1/ 2007.p.68.
Quand la Chine consommera. <i>L'Express</i> 1/3/ 2007. p. 52.
Myriam dollar baby. <i>L'Express</i> 4/2/ 2007. p. 12.
Gazon béni. <i>L'Express</i> 28/6/ 2007.p. 28.
Les vies de Bryan. <i>L'Express</i> 1/3/ 2007.p. 80.
Affaires. Un indien à Paris. <i>L'Express</i> 13/7/ 2006. p. 76.
Et il chante à l'oreille des chevaux. <i>L'Express</i> 25/1/ 2007.p.56.
Le silence des veaux. (Chapeau : La France somnole au ronron des turpitudes publiques et s'enflamme pour les faits divers). <i>L'Express</i> 26/8/ 2007. p. 3.
Pirates des airs. <i>L'Express</i> 1/3/ 2007.p. 81.
Trois hommes et un destin. <i>L'Express</i> 16/11/ 2006. p. 52.
Quatre mariages et quatre enterrements. <i>L'Express</i> 23/8/ 2007. p. 70.
<i>Mauresmo, la vie en vert</i> . <i>L'Express</i> 13/7/ 2006. p. 56.
Nounours s'en va en guerre. <i>L'Express</i> 28/6/ 2007. p. 28.

D'autre part, il est de plus en plus fréquent de trouver des titres qui exploitent les références culturelles tout en y ajoutant des éléments du domaine des nouvelles technologies, ce qui est un trait très intéressant puisque cela nous permet d'apprécier la ligne évolutive que suivent les médias, en fonction des progrès de la société ; la présence dans les titres de néologismes provenant du lexique des TIC est une preuve de l'intégration dans la vie quotidienne des nouvelles technologies:

Je blogue donc je suis. <i>L'Express</i> 17/8/ 2006.p.54.
Internet. La nouvelle e-vague. <i>L'Express</i> 13/7/ 2006.p.34.
Internet. Les e-PME recrutent. <i>L'Express</i> 8/6/ 2006.p.134.

Conclusion

Arrivés à la fin de notre parcours, avec ces exemples de titres tirés de *L'Express* nous avons voulu démontrer la viabilité de l'exploitation de la presse écrite dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Comme moyen de communication, la presse écrite fournit une intéressante matière première, pourvue de tout un éventail de possibilités d'exploration : « Jouant avec et sur les mots, en usant de la langue selon un mode qui

lui est propre, le journal éclaire, transforme, commente, organise l'information » (Cipra, Hermelin : 1981, 76). La méthode que nous avons suivie dans notre étude, à partir de la saisie de différents titres, nous a permis de constater la vivacité et la permanence des recours expressifs étudiés par la rhétorique. L'étude des différentes figures répertoriées : les glissements de sens, le passage du sens propre au sens figuré, les jeux avec le signifiant et le signifié ; ainsi que l'importance du rôle de la phraséologie dans les titres de notre corpus, nous ont permis de vérifier que le langage journalistique a -en plus de la fonction d'informer, de polémiquer, de commenter et de divertir-, la capacité de fonctionner comme une « merveilleuse machine à fabriquer du discours » (Charaudeau : 1988,53). Appliquée à l'analyse des brefs énoncés que sont les titres, la notion de défigement s'est révélée être d'un instrument didactique fructifère ; elle a permis à nos étudiants, dans un premier temps, de prendre conscience du système linguistique, pour passer ensuite à l'analyse des différents mécanismes de détournement de sens subi par les unités figées de la langue française. Conjointement, les allusions culturelles ont éveillé le jugement critique et l'activité interprétative de nos étudiants. Avec les différents procédés mis en relief dans notre étude, nous avons essayé de démontrer la validité d'une méthode d'enseignement/apprentissage de la langue française élaborée à partir d'un regard particulier qui déconstruit et reconstruit la réalité que la presse écrite est censée commenter.

Références bibliographiques

- AGNÈS JEAN, Savino, JOSIANE (1988). *Apprendre avec la presse*. Paris : CLEMI, Retz.
- BAUTRIER, Roger (1994). *De la rhétorique à la communication*. Grenoble : PUG.
- CIPRA ANNIE, Hermelin Christian (1985). *La presse un outil pédagogique*. Paris : Retz
- FIALA PIERRE, Habert Benoît (1989). « La langue de bois en éclat : Les défigements dans les titres de la presse quotidienne française ». *Les Mots*, 21, p. 83-99.
- CHARAUDEAU, Patrick (1988). *Presse : Produit, production, réception*. Paris : Didier Érudition.
- GARDES-TAMINE, Joëlle (1996). *La rhétorique*. Paris : A. Colin.
- JAKOBSON, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Ed. de Minuit.
- KIBÉDI-VARGAS, Aron (1970). *Rhétorique et littérature. Études de structures classiques*. Paris : Didier.
- LERAT, Pierre (1988). « Points chauds dans le français de la presse écrite quotidienne. Ça bouge, ou cela ne change-t-il guère ? ». In : CHARAUDEAU, Patrick (dir). *Presse : Produit, production, réception*. Paris : Didier Érudition, pp.151-158.
- ROBRIEUX JEAN, Jacques (1993). *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris : Bordas.

LE DISCOURS DE LA PRESSE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS: DIMENSIONS SOCIOCULTURELLES ET DIDACTIQUES DU *FAIT DIVERS*

Juan Herrero Cecilia

Universidad de Castilla-La Mancha

0. Introduction : le discours de la presse et l'enseignement du français.

Le *discours de la presse* réalise une activité sociale de communication qui consiste à informer le public lecteur sur la signification des événements importants qui ont eu lieu dans le monde complexe de l'actualité. Avec la télévision et la radio, et avec les possibilités d'information permanente et ouverte à l'infini que nous offre aujourd'hui Internet, le discours de la presse contribue à constituer et à dynamiser ce que l'on désigne sous le nom de "l'opinion publique". L'activité informative de la presse se fait à travers les prescriptions des *genres rédactionnels* qui envisagent l'événement "médiatique" sous deux perspectives différentes :

- a) Les genres *informatifs* (la brève, le compte rendu, le reportage, le fait divers, l'enquête, etc.) qui rendent compte de l'événement en le rapportant sous la forme d'une narration plus ou moins élaborée.
- b) Les genres *interprétatifs* (l'éditorial, la tribune d'opinion, l'analyse d'expert, la critique de livres ou de films, etc.) qui rendent compte de l'événement en le commentant pour élucider, interpréter et évaluer la signification qu'il contient.

À travers les textes des genres informatifs et des genres interprétatifs, le discours de la presse fonctionne comme une espèce de miroir non seulement de la vie politique et sociale mais aussi de l'actualité culturelle (littéraire, artistique, cinématographique) et de l'actualité scientifique et technologique, parce que ce discours réalise une activité de diffusion et de vulgarisation. La presse et les autres médias manifestent, en effet, le dynamisme complexe de la communication dans la société de l'information. Cela justifie que les textes de la presse soient devenus maintenant un objet d'analyse et de commentaire dans l'enseignement national en France. Le décret du 11 juillet 2006 qui règle "Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire", signale, à propos des "compétences sociales et civiques", que les élèves "doivent maîtriser les bases des techniques de l'information et de la communication" pour être capables de traiter et exploiter des données; s'informer, se documenter; communiquer, échanger. Ils devront, par ailleurs, soumettre à critique l'information pour savoir évaluer

la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage¹.

L'observation et le commentaire des textes de la presse à l'école contribue non seulement à savoir critiquer, nuancer et échanger des opinions sur les thèmes de l'actualité mais aussi à renforcer la compétence de production textuelle, et la compétence grammaticale et lexicale². Actuellement il existe un bon nombre de pages Web et de sites d'Internet qui sont destinées à informer sur l'exploitation pédagogique des textes de la presse à l'école³. Il y a aussi quelques années que Moirand (1991) et Cicurel (1991) ont commencé à employer des textes de la presse française pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Ici, nous allons montrer comment le *fait divers*, un genre informatif très populaire, peut être appliqué dans la classe de Français Langue Étrangère en exploitant ses caractéristiques discursives et ses dimensions socioculturelles.

1. Caractéristiques discursives et dimensions socioculturelles du *fait divers*.

Le *fait divers* a toujours suscité l'intérêt, la curiosité et les réactions émotionnelles du grand public. Voici une définition proposée par Voyenne (1967) : "Accident, délit ou événement de la vie sociale qui n'entre dans aucune des catégories de l'information politique ou spécialisée". Cette définition s'applique plutôt au référent dont on parle, mais elle oublie que le fait divers est un type de récit ou un genre informatif. Du point de vue formel, ce genre est difficile à définir parce qu'il présente des caractéristiques textuelles variables. Il peut adopter, en effet, la forme d'une nouvelle brève, la forme d'un compte rendu ou la forme d'un reportage plus ou moins proche d'une enquête. Mais, du point de vue thématique et pragmatique, le fait divers met en relief des stratégies d'écriture et de lecture qui peuvent être constamment ré-interrogées. Ce type de récit médiatique a attiré l'attention des experts du journalisme et de l'analyse du discours, et il a fait l'objet de diverses études comme, par exemple, celles de Roland Barthes (1963), G.Auclair (1992), A.Dubied et M.Lits (1999), Annik Dubied (2004), et Anne-Claude Ambroise-Rendu (2004). Il a été étudié aussi dans ses rapports avec la littérature (la nouvelle, le roman policier, le roman réaliste) et avec le cinéma. Nous allons présenter ici un bref aperçu des caractéristiques discursives, textuelles et socioculturelles du "fait divers" comme un type de récit médiatique particulier et très populaire. Nous verrons ensuite les possibilités d'application de ce genre de la presse dans l'enseignement du Français Langue Étrangère.

1. Voir le décret du 11 juillet 2006, paru dans le bulletin officiel N° 29 du 12 juillet de la même année.

2. Voir à ce sujet, AGNES, Jean et SAVINO, Josiane (1999).

3. Voir, dans la Bibliographie, la section "Pages Web sur la presse et les médias à l'école".

a) Récit d'une transgression de la normalité

Que ce soit en forme de nouvelle brève ou en forme d'un récit plus ou moins élaboré, le récit de presse appelé "fait divers" présente la caractéristique spécifique de rendre compte d'un événement *exceptionnel* qui manifeste la transformation inattendue d'un état de choses par la rupture ou la transgression d'une loi ou d'une norme de la vie privée. Cette rupture a aussi, très souvent, des répercussions dans la vie sociale d'une région ou d'un pays. Cela explique que les journaux situent normalement les "faits divers" sous la rubrique "Société". Cette caractéristique est d'ordre *thématique* et référentiel, parce que le récit renvoie à un fait surprenant et extraordinaire qui a eu lieu dans le monde réel de l'actualité et qui a modifié, plus ou moins brusquement, la vie des gens par l'action d'un agent agresseur, par une coïncidence fatale (un accident, un incendie) ou par une force aveugle de la nature et du destin (un tremblement de terre, un cyclone, etc.). Mais pour rendre compte d'un fait exceptionnel ou extraordinaire de l'actualité, il faut lui donner une formulation discursive (un titre, un bref compte rendu, un reportage, etc.) qui transforme l'événement "brut" extratextuel en "événement rapporté", construit comme "nouvelle" médiatique ou journalistique. Or, une nouvelle est toujours le résultat d'une activité informative de sélection et de conceptualisation, réalisée par un sujet informateur-énonciateur qui donne une forme verbale à l'événement en l'organisant comme un *récit* (mise en diégèse). Tout récit implique un *point de vue*, une perspective actantielle et narrative déterminée. Le sujet informateur instaure alors dans le texte un ordre logique et chronologique qui rend intelligible pour les lecteurs l'événement exceptionnel. Comme affirme Charaudeau, pour que l'événement brut acquière une signification, "il faut évidemment qu'il soit perçu, mais aussi que s'exerce à son égard un discours qui le dotera de sens en l'intégrant dans un monde d'intelligibilité sociale" (1997 :165). De là, l'importance de la mise en récit et de la manière de décrire les acteurs impliqués dans l'événement rapporté.

b) Dramatisation de l'événement rapporté

Cela nous renvoie à un autre trait caractéristique du fait divers: la *dramatisation* dans la narration des faits principaux. La dramatisation se construit inscrivant l'événement exceptionnel et les acteurs dans un schéma narratif archétypique d'affrontement, de quête (plus ou moins passionnée et obsessionnelle) ou de poursuite. Dans ce type de récits, les acteurs manifestent certains rôles mythiques stéréotypés qui renvoient à l'imaginaire collectif (l'agresseur criminel, la victime innocente, le satyre obsédé, le policier corrompu, le juste, le héros bienfaiteur, etc.). Lochard et Boyer signalent que les

effets de *dramatisation* se manifestent par la voie de "l'inscription des faits rapportés dans des schémas narratifs sollicitant les imaginaires fictionnels des destinataires. Des personnages de faits divers ou de faits historiques sont ainsi souvent installés dans des *rôles stéréotypiques*" (Lochard et Boyer, 1998: 34). Ainsi, dans la mise en scène narrative du drame contenu dans un fait divers, il existe toujours une certaine axiologie ou échelle de valeurs: l'agresseur versus la victime innocente, le bien versus le mal, l'ordre et la légalité versus le désordre et l'illégalité, la vie normale et tranquille versus la fatalité du destin, etc. Cela justifie que le traitement médiatique d'un fait divers puisse être organisé et orienté sous des perspectives bien différentes, selon l'intentionnalité communicative et les rôles stéréotypés mis en relief pour faire réagir les lecteurs.

La dramatisation exige aussi une reconstitution discursive des faits qui soit perçue comme "transparente" et capable de produire un effet de *réalité* et de crédibilité chez les lecteurs destinataires de l'information. Ce but communicatif motive le choix d'un ton "objectif" et d'un type d'énonciation *délocutive* à la troisième personne qui met en scène les faits par eux-mêmes sans marques de subjectivité. Cela justifie aussi le recours fréquent au *présent narratif* pour "réactualiser" les faits du passé. Comme, par ailleurs, le journaliste ne peut rien inventer, il doit organiser la narration des faits, des réactions et des conséquences, en s'appuyant sur des sources et des "témoignages" fiables (informations d'agence, paroles des acteurs ou des témoins, opinions des experts ou des porte-parole des institutions). À travers les divers procédés du *discours rapporté*, le discours plus ou moins distant du journaliste dynamise son récit en faisant rentrer, d'une part, "l'oralité" (l'expression spontanée des émotions et des sentiments dans le discours "cité" des acteurs et des témoins) et, d'autre part, la langue plus soignée et technique des experts (policiers, autorités, avocats, procureurs, juges, médecins, etc.).

Du point compositionnel et textuel⁴, le contenu principal d'un fait divers est annoncé d'abord d'une manière globale et frappante dans le *titre* et le *sous-titre* (péritexte). Cette annonce trouvera une expansion sémantique dans le *corps de l'article*, qui est organisé selon le schéma suivant :

1. *L'ouverture* ou «lead» : présentation frappante de l'événement dans son résultat ou dans sa dimension la plus pertinente pour les lecteurs.
2. Le *noyau narratif-explicatif* (reconstitution chronologique et logique du déroulement des faits, des conséquences et des réactions. Introduction de témoignages et déclarations). Cette partie est la plus longue. Le parcours narratif-explicatif comprend normalement plusieurs étapes.
3. La *clôture* ou conclusion (retour sur le moment actuel ou projections sur l'avenir).

4. Sur l'organisation textuelle spécifique du fait divers, voir J.M.Adam (1999).

Il faut rappeler, par ailleurs que le texte d'un fait divers, au-delà des détails exigés par l'actualité (le lieu et le moment de l'événement), est facile à comprendre par les lecteurs car, selon Roland Barthes (1964), ce type de récit présente une structure "immanente" qui doit être expliquée par elle-même sans recourir à un savoir préalable. Cette structure s'organise autour d'une relation problématique de causalité aberrante entre deux termes (le délit et son mobile, le crime et le type de criminel, l'accident et la circonstance) ou bien autour d'une relation imprévisible de coïncidence "ordonnée" entre deux termes apparemment distants ou opposés. C'est ce type de relation inattendue qui produit une sensation d'horreur ou d'étonnement. D'après Dubied et Lits (1999 :66), on peut parler de deux grands types de fait divers :

- a) Le fait divers *fermé*: les faits dramatiques ou tragiques ont déjà eu lieu et on connaît suffisamment les coupables, les causes et les conséquences.
- b) Le fait divers *ouvert* : les faits principaux présentent certains aspects énigmatiques ou mystérieux (qui est l'agresseur ou le criminel?; comment et pourquoi a-t-il agi?; où se trouve la victime disparue?, etc.). Il faut alors attendre les résultats de l'enquête policière et judiciaire. Le fait divers se transforme ainsi en une "affaire" qui devra être suivie, si elle intéresse ou fascine l'opinion publique, comme cela s'est produit avec "l'affaire Maddie" ("caso Madeleine") à cause de la mystérieuse disparition de Madeleine et du comportement énigmatique des époux McCann.

c) **Mythification et exemplarité**

Nous finirons ces considérations sur les traits discursifs et socioculturels du fait divers en mettant en relief sa dimension *mythique* et son pouvoir d'identification et de projection de la part des lecteurs. Le grand public s'intéresse à tout ce qui touche la mort, la violence, le sexe, l'argent, le malheur d'une famille, la destruction imprévisible d'une vie. Même si l'effet de la proximité géographique est très important, un fait divers dramatique et tragique a toujours quelque chose d'universel parce qu'il manifeste le pouvoir mystérieux du Mal ou la fatalité énigmatique du Destin. Il acquiert, par conséquent, une valeur mythique, symbolique, exemplaire. En effet, devant une affaire criminelle de violence ou de perversité, le public réagit avec indignation. Il s'identifie avec la victime. Le destinataire de l'information projette alors une réaction émotionnelle de peur et d'inquiétude, puisqu'il imagine que lui-même ou quelqu'un de sa famille pourrait être également une possible victime.

Le fait divers a été souvent catalogué sous une perspective socialement négative. Pierre Bourdieu, par exemple, reproche au genre de réduire le politique à "l'anecdote" et de détourner le public de l'essentiel pour générer un "déficit démocratique". Il

accentue aussi la peur sociale devant l'*insécurité*, et il serait l'outil de "l'installation d'une régularité sécuritaire"⁵. Comme le fait divers est très proche de l'existence quotidienne, et qu'il informe sur des faits qui manifestent des ruptures et des agressions contre la norme, Dubied et Lits, affirment qu'il "contribue sans doute à réaffirmer celle-ci – plus rarement à la remettre en cause" (1999: 61). Il aide, par conséquent, à apprécier la valeur de l'existence et le droit des individus à la vie et à la liberté. Il donne ainsi un relief symbolique important à des faits vécus par des citoyens anonymes qui n'ont rien à voir avec la vie politique ni avec les stars de la *jet set*. De ce point de vue, les récits de faits divers diffusés par les médias sont un miroir privilégié de la vie quotidienne d'une société, en ce qu'elle a d'insolite, de dramatique ou de tragique.

Pour continuer à susciter l'intérêt et à maintenir la dimension mythique et exemplaire, les journalistes doivent réactualiser en permanence les rôles stéréotypés des acteurs et de leurs actions en les inscrivant sur une certaine hiérarchie de valeurs selon le type de signification (éthique, morale, sociale...) attribuée à l'événement rapporté⁶.

Pour observer dans un texte concret les caractéristiques du fait divers, nous allons commenter brièvement une nouvelle publiée par le journal *LE MONDE* avec le titre suivant :

À Metz, un piéton meurt fauché par un conducteur qui sortait d'"un repas trop arrosé"

L'accident s'est produit en plein centre-ville. (LE MONDE, 17 août 2002)

Ce titre annonce, d'une manière globale, dramatique et frappante, un accident inattendu et fatal qui a entraîné la mort d'un piéton écrasé par une voiture à Metz, en plein centre-ville. Nous trouvons ici le *Quoi* ? ("Un piéton *meurt* fauché par un conducteur") réactualisé devant les lecteurs par le recours au "présent narratif"; le *Qui*? (le "piéton" est la *victime* innocente et le "conducteur" est l'*agresseur* coupable) ; le *Où* ? (à Metz, en plein centre-ville). Il y a aussi une allusion au *Comment* ? (la violence brutale de la mort du piéton est suggérée par l'image métaphorique "*fauché* par un conducteur") ; et une allusion au *Pourquoi* ? ("par un conducteur qui sortait d'"un repas trop arrosé"). Ainsi, la cause de ce tragique accident est attribuée (plus ou moins explicitement) à l'alcool, en signalant que le conducteur sortait "d'un repas trop arrosé". Ces mots entre guillemets, donnés avec distance et ironie, sont une citation des paroles d'un énonciateur différent du journaliste (discours rapporté). Dans le corps de l'article, le lecteur pourra vérifier que ces mots font partie de l'aveu que le conducteur a fait à la police sur les circonstances de l'accident.

5. Cité par Dubied et Lits (1999 : 62)

6. Voir à ce sujet Petitjean (1986 et 1987)

En attirant l'attention sur les conséquences de ce tragique accident, le journaliste mythifie le rôle stéréotypé de la "victime innocente", qui a trouvé une mort fatale et absurde parce qu'un conducteur, conduisait sa voiture à toute vitesse "en plein centre-ville" (transgression de la norme), sous les effets de l'alcool (cause et agent maléfique). Dans le texte de l'article, le journaliste va préciser que la victime était un jeune étudiant et qu'un second piéton a été blessé grièvement : *"La victime, un étudiant de 19 ans, est morte sur le coup. L'autre piéton, âgé de 18 ans, a été opéré et souffrirait d'un traumatisme crânien"*. Cette information rend plus tragique chez le lecteur l'impression d'étonnement devant la fatalité de l'accident. La puissance aveugle du Destin semble d'autant plus inquiétante par le fait que cet accident s'est produit *" dix jours après la mort, dans des circonstances similaires, de trois adolescents, [...] à une vingtaine de kilomètres de Metz"* (mystérieuse coïncidence "ordonnée"). L'accident tragique rapporté par le journaliste atteint ainsi un certain niveau de mythification, car le bref récit de ce "fait divers" accentue sa dimension d'absurde et fatale "exemplarité". Le texte cherche alors à produire chez les lecteurs une réaction émotionnelle d'étonnement et d'indignation.

2. Le fait divers dans la classe de langue française : possibilités didactiques et pédagogiques.

Les textes des faits divers de la presse constituent un matériel significatif et important pour organiser l'enseignement et l'apprentissage de la langue-culture française parce qu'ils sont un type de récit intéressant et facile à comprendre, très proche de la vie quotidienne et de la réalité sociale. Leur introduction dans l'enseignement peut donc contribuer à l'acquisition et au renforcement de la compétence communicative orale (échange d'opinions, débat) et de production textuelle (narration, description, explication, argumentation), et de la compétence linguistique (lexicale, grammaticale), ainsi que de la compétence socioculturelle. Voici les aspects sur lesquels on peut organiser l'enseignement et qui peuvent donner lieu à toute une série d'activités et d'exercices :

2.1. Aspects thématiques et référentiels

Une fois réalisée la lecture et la compréhension du texte, on fera observer :

- a) Le thème principal et le caractère imprévisible ou exceptionnel de l'événement.
- b) Le type de transgression ou de rupture d'une loi ou d'une norme de la vie ordinaire.
- c) Les rôles stéréotypés des acteurs impliqués (l'agresseur, les complices, la victime, la coïncidence fatale, etc.).
- d) Le caractère "exemplaire" de l'événement et le type de réactions qu'il suscite.

2.2. Aspects compositionnels et d'organisation textuelle

- a) On fera observer d'abord le "péritexte" avec le type de *titre* choisi pour annoncer l'événement d'une manière globale, concise et frappante. Le *sous-titre* vient préciser les aspects incomplets du titre. On verra comment le titre présente le *Quoi ?*, le *Qui ?*, le *Quand ?* et le *Où ?*. Pour trouver une réponse satisfaisante au *Comment ?* et au *Pourquoi ?*, il faut lire le corps de l'article.
- b) On passera après à l'observation de l'organisation thématique du corps de l'article en mettant en relief les aspects suivants :
 - b.1) La présentation des éléments principaux dans "l'ouverture" ou "lead".
 - b.2) La description détaillée des acteurs et la reconstitution des faits dans le *noyau narratif-explicatif* du texte :
 - La séquence narrative des faits (la progression chronologique et logique. Les marqueurs des relations temporelles et les marqueurs de la causalité).
 - Les conséquences dérivées de l'événement,
 - Les réactions suscitées (actions, déclarations)
 - b.3) La clôture de l'article : retour sur la situation actuelle ou regard sur l'avenir.

2.3. Aspects de l'énonciation et de l'interaction communicative du texte

- a) Mettre en relief le type d'énonciation adoptée, les marques de la personne et le positionnement du sujet informateur face à ce qu'il raconte (le ton, l'ethos discursif).
- b) Mettre en relief l'intentionnalité communicative et les effets recherchés.
- c) Observer la fonction du *discours rapporté* et les procédés de citation employés.
- d) Les témoignages introduits et les registres de langue : "l'oralité" dans les témoignages spontanés et la langue soignée des experts (avocats, policiers, juges, etc.)

2.4. Aspects grammaticaux et lexicaux

- a) Observer la perspective sur l'événement selon le type de phrases employées (active, passive, nominale ou averbale) dans le titre et dans le corps de l'article.
- b) Observer le type de lexique employé dans la désignation et qualification des acteurs et dans la description des actions (connotations idéologiques, affectives, etc.).
- c) Observer l'organisation de la temporalité selon l'emploi des temps verbaux et les marqueurs de la progression temporelle.
- d) La présentation de l'espace ou des lieux de l'action et l'emploi des prépositions et des marqueurs déictiques spatiaux.

Les aspects que nous venons de signaler peuvent donner lieu à des activités

d'expression orale (répondre à des questions, engager des dialogues ou des débats) ou d'expression écrite, orientées à mettre en relief les éléments thématiques, l'organisation narrative et les relations logiques, les marqueurs de la temporalité, le fonctionnement du discours rapporté, la transformation du type de phrase (transformer les phrases nominales en phrase verbales et les phrases actives en phrases passives), les marqueurs de la localisation et les déictiques spatiaux, etc.

3. Activités de compréhension, de reconstitution et de réécriture des faits divers de la presse

L'exploitation didactique des articles de faits divers permet de réaliser avec les élèves d'autres types d'activités plus variées et ouvertes qui peuvent contribuer efficacement au renforcement des compétences⁷. Voici une petite liste :

- 3.1. Donner le titre et le sous-titre d'un fait divers et demander aux élèves de rédiger un article avec cohérence thématique. Comparer après le texte rédigé avec l'article original.
- 3.2. Partant du texte complet d'un fait divers, faire réécrire un texte nouveau avec un thème différent tout en respectant l'organisation de l'ensemble et le type de syntaxe.
- 3.3. Donner un texte avec deux articles de faits divers qui ont été mêlés. Reconstitution de chaque article par les élèves. Ils peuvent former des petits groupes pour observer les reconstitutions réalisées et proposer la version estimée correcte.
- 3.4. Donner le texte d'un article dans lequel on a introduit certaines parties qui sont incorrectes ou imparfaites. Réécrire ces parties. Faire comparer le résultat entre les élèves .
- 3.5. Donner un article avec les verbes à l'infinitif entre parenthèse. Adapter les verbes au contexte thématique et à la situation d'énonciation.
- 3.6. Observer le discours rapporté dans un article et demander de transformer les procédés de citation employés (ce qui apparaît en style direct passera en style indirect, et vice-versa).
- 3.7. Comparer un fait divers de la presse avec un reportage sur le même événement à la télévision (exposé oral ou écrit).

7. Sur les activités à partir d'un "Fait divers", voir Bernard JAY dans la Bibliographie : PAGES WEB

Références bibliographiques

- ADAM, Jean-Michel (1999). "Texture et structure du fait divers", in *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan, pp. 178-181.
- AGNES Jean, SAVINO Josiane (1999). *Apprendre avec la presse*. Paris : Retz.
- AMBROISE-RENDU, Anne-Claude (2004). *Petits récits des désordres ordinaires. Les faits divers dans la presse française des débuts de la Troisième République à la Grande guerre*. Paris : Éditions Seli Arslan.
- AUCLAIR, Georges (1982). *Le mana quotidien. Structures et fonctions de la chronique des faits divers*. Paris : Anthropos.
- BARTHES, Roland (1964). "Structure du fait divers". In : *Essais critiques*. Paris : Seuil, pp. 188-197. Cet article apparaît aussi dans les *Oeuvres Complètes*, Tome I. Paris : Seuil, 1993, pp. 1309-1316.
- CHARAUDEAU, Patrick (1997). *Le discours d'information médiatique*. Paris : Nathan.
- CICUREL, Francine (1991). *Lectures interactives*. Paris : Hachette F.L.E.
- CIPRA, A. & HERMELIN, Ch. (1981). *La presse : un outil pédagogique*. Paris : Retz.
- DUBIED, Annick (2004). *Les dits et les scènes du fait divers*. Genève-Paris : Droz. (Travaux de sciences sociales).
- DUBIED, Annick et LITS, Marc (1999). *Le fait divers*. Paris : Presses Universitaires de France, ("Que sais-je", n° 3479).
- LOCHARD, Guy & BOYER, Henri (1998). *La communication médiatique*. Paris : Seuil.
- MOIRAND, Sophie (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- PETITJEAN, André (1986). «Le récit de fait divers : étude comparée de *France-Soir* et de *Libération*». In : *Pratiques*, n° 50, juin 1986, pp. 47-78.
- PETITJEAN, André (1987). «Le fait divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle ». In : *Langue Française*, n° 74, mai 1987, p. 73-96.
- VOYENNE, Bernard (1967). *Glossaire des termes de presse*. Paris : Centre de formation des journalistes.

Travailler sur le *fait divers* :

- BARILLAUD, Marie-Christine, BIÈQUE, Jacqueline, et DAHLET, Patrick. « Le fait divers : une didactique de l'insensé : « Au fond, pourquoi pas ? », In: *Le Français dans le Monde*, n° 194, juillet-août 1985, p. 76-88.

HERR, N. (1994). *100 fiches pratiques pour exploiter la presse en classe - cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Retz, 1994.

Le Français aujourd'hui, «Le fait divers. Un drôle de type à l'école», n° 84, décembre, 1988.

«Le fait divers ». *Textes et documents pour la classe*, 1997, n° 732, p. 5-27.

Le fait divers. Textes et documents pour la classe, 1997, n° 732, p. 5-27.

«Le fait divers. Une rubrique à haut risque.», *Textes et documents pour la classe*, N° 732, mars 1997.

«La presse écrite au collège», *L'Ecole des lettres collèges*, N°8, 1996-97.

SALLES, D. (2001-2001). «Les nains de jardin : du fait divers à la nouvelle». In : *L'Ecole des lettres collèges*, n°8, 2000-2001.

PAGES WEB SUR LA PRESSE ET LES MEDIAS À L'ÉCOLE :

- JAY, Bernard: Quelques pistes de travail sur l'article de faits divers :
<http://bjay.club.fr/faitdive.htm>

- Travailler sur le fait divers :
http://www.presse-ecole.com/page.cfm?R=5&page=faits_divers

- Le fait divers, ton neutre ou faussement objectif:
<http://lycees.ac-rouen.fr/jeanne-d-arc/recit/divers.html>

CLEMI : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information
<http://www.clemi.org/>

- PRESSE ET PÉDAGOGIE : <http://www.pressealecole.fr/>
<http://www.ac-rouen.fr/crdp/region/doc/tpe/selection/bibliographie/14-pedagogie.htm>

- La Presse à l'Ecole: Ressources en ligne:
<http://www.crdp.ac-grenoble.fr/cddp26/services/media/pages/presse/indexpresse.htm>

- La presse et les médias à l'école. Pour une éducation aux médias.
<http://www.presse.ac-versailles.fr/>

- Le Télégramme- Education: <http://www.presse-ecole.com/index.cfm>

- Documents pédagogiques: les fiches techniques de l'écriture journalistique et journal en ligne : <http://www.omarlecheri.net/pedago/index.htm>

- Activités et ateliers sur la presse : <http://bjay.club.fr/atelpres.htm>

ANNEXE :

Voici le texte de deux faits divers qui peuvent servir pour organiser des activités d'expression orale ou d'expression écrite selon les indications données plus haut._

Premier texte

Une handicapée sauvée des flammes par un chauffeur de car Les agresseurs avaient aspergé la passagère et mis le feu au véhicule

MOHAMMED TADJER, 36 ans, chauffeur de bus en Seine-Saint-Denis, a sauvé la vie de Joëlle M., une handicapée de 56 ans. Sans lui, elle serait morte brûlée vive dans le bus incendié mercredi dernier.

«Fais pas ça !»

Ce soir-là vers 22 heures, Mohammed redémarre de son arrêt de la gare de Sevrans-Beaudotes. Quelques mètres plus loin, une poubelle en flammes au milieu de la chaussée le contraint à s'arrêter. L'autocar est aussitôt pris d'assaut. Sous les jets de projectiles, les vitres volent en éclats. Le machiniste débloque les portes. Les passagers se précipitent pour sortir. Dans la bousculade, Joëlle, qui se déplace avec des béquilles, tombe. A ce moment-là, plusieurs émeutiers, le visage masqué par des écharpes, montent dans le bus et y répandent de l'essence.

Selon le récit que Joëlle M. a livré à l'une de ses filles, un des agresseurs l'a aspergée. Elle lui a alors lancé son sac. Incapable de se redresser et cernée par les flammes, Joëlle a cru mourir. *«C'est à ce moment-là que ma soeur l'a appelée sur son portable. Elle a entendu ma mère lui dire en hurlant : «je brûle !»,* raconte Yaël, l'une des trois filles de la victime.

Mohammed s'est alors précipité au secours de Joëlle M. Il a réussi à tirer la victime, dont les flammes dévoraient déjà les vêtements, hors du car.

Conduite à l'hôpital Robert-Ballanger, brûlée au troisième degré, la handicapée a été transférée jeudi au service des grands brûlés de l'hôpital parisien Saint-Antoine. *«On lui administre de la morphine et du valium pour lui éviter de souffrir»,* rapporte Yaël.

Mohammed, qui a été légèrement intoxiqué par la fumée et brûlé à la main, a été très choqué. *«Il a fait preuve d'un sang-froid incroyable»,* souligne Mohammed Ghodbane, responsable d'exploitation aux Courriers d'Ile-de-France, la société de transports qui l'emploie.

Jeudi soir, la famille de la victime a déposé plainte au commissariat de Sevrans. Pour l'heure, aucune interpellation n'a eu lieu.

Angélique Négroni
(LE FIGARO, 05 novembre 2005)

Deuxième texte

L'affaire «Maddie» : tous les ingrédients pour fasciner le public et les médias

LE MONDE | 15.09.07 | 14h16 • Mis à jour le 15.09.07 | 14h23

LONDRES CORRESPONDANT

Aucun couple «ordinaire» n'aura été autant photographié, en ce début de siècle, que Gerry et Kate McCann. Quant au joli visage de Madeleine, leur petite fille disparue le 3 mai, pendant son sommeil, à Praia da Luz, au sud du Portugal, il a, depuis plus de quatre mois, fait la «une» des journaux britanniques ou des chaînes de télévision en continu, qui l'ont diffusé en boucle chaque fois que l'enquête de la police portugaise connaissait un nouveau rebondissement.

Si le drame de Praia da Luz est resté une «top story» dans les médias du royaume, suscitant une émotion populaire sans précédent depuis la mort il y a dix ans de la princesse Diana, c'est parce que les époux McCann l'ont voulu ainsi.

Redoutant par dessus tout que le monde se désintéresse rapidement du sort de leur fillette, ses parents ont d'emblée joué la carte des médias au service d'un objectif unique : maintenir la pression sur la police pour que celle-ci intensifie son enquête et retrouve la trace de Madeleine. Kate et Gerry McCann ont déclenché une campagne de mobilisation internationale d'une ampleur inédite en pareille circonstance.

Ils se sont laissé photographier à satiété par les armées de reporters arrivés du monde entier dans la petite station balnéaire ensoleillée. Ils ont multiplié les entretiens avec les envoyés spéciaux. Ils ont mis à contribution nombre de célébrités du sport et du spectacle, et jusqu'au pape.

Pour Madeleine, des milliers de rubans jaunes et d'affichettes ornées de son portrait ont fleuri dans les rues et sur les vitres des voitures du royaume. Le site Internet ouvert par la famille - MissingMadeleine - a recueilli l'équivalent de 1,5 million d'euros pour financer les recherches. Gerry McCann tient sur ce site un blog quotidien, où depuis que sa femme et lui ont été mis en examen, il clame leur innocence.

Rentrés en Angleterre le 9 septembre, les époux McCann ont fui la presse pendant deux jours, réfugiés dans leur maison familiale. Puis ils sont réapparus devant les photographes pour quelques promenades avec leurs jumeaux, âgés de 2 ans, et à qui ils veulent redonner une vie quotidienne aussi normale que possible.

«VENDRE DU PAPIER»

Affirmant vouloir contre-attaquer pour chasser les soupçons qui pèsent sur eux, ils négocient pour recruter un nouveau porte-parole, Phil Hall, un ancien rédacteur en chef du plus lu des journaux tabloïds, *News of the World*.

Non seulement le fait divers tragique de Praia da Luz continue de faire «vendre du papier» et de mobiliser des centaines de journalistes, mais il passionne les internautes. La blogosphère résonne des rumeurs, théories, hypothèses et spéculations en tous genres.

D'un bout à l'autre du cyberspace, chacun se prend pour Sherlock Holmes ou Miss Marple et prétend résoudre les mille énigmes qui entourent la disparition de Madeleine.

Certains contestent même l'heure de la dernière photo prise de la fillette, en invoquant la position du soleil, Google Earth à l'appui. La fascination que l'«affaire Madeleine» suscite en Grande-Bretagne et ailleurs en dit long sur la vieille tendance du public à s'approprier, par médias interposés, les tragédies des autres.

En attendant qu'on découvre, éventuellement la vérité, sur Madeleine, conseille l'éditorialiste du *Guardian*, Jonathan Freedland, la justice et la décence commandent qu'on présume les époux McCann innocents, car s'ils se révèlent un jour coupables, «nous aurons alors largement le temps de les condamner».

Jean-Pierre Langellier

Article paru dans l'édition du 16.09.07

TITRES ET CHAPEAUX D'UN JOURNAL NUMÉRISÉ : *LE PETIT JOURNAL*

Denise Fischer Hubert
Universitat Rovira i Virgili

Présentation de *lepetitjournal.com*. Fonctions du titre et finalités

Il s'agit d'un journal numérisé qui présente le sous-titre : *Le journal des Français à l'étranger et des francophones*. Il paraît tous les jours sauf le samedi et le dimanche et est lu par plus de 100.000 abonnés dans le monde, dont 9631 en Espagne, parmi lesquels 6868 en Catalogne.

Quand on ouvre *Le Petit Journal*, on constate que la une est uniquement réservée aux titres, quelquefois accompagnés d'un chapeau, pour les rubriques suivantes : *l'Actu* (actualité politique ou faits divers importants), *les Sports*, *l'Eco* (la Bourse), *le Mag*, *la culture* (littérature, arts, cinéma...) Vient ensuite *l'Actu régionale* (calendrier de festivités ou d'expositions régionales) et les *Petites annonces*. Le lecteur peut passer facilement aux actualités régionales d'autres pays.

La une est donc une page de grande importance car de sa présentation dépendra la lecture de l'article entier. Si l'éventuel lecteur est attiré par le titre, il cliquera sur celui-ci et accèdera à la nouvelle en page intérieure.

Pour ce qui est du titre de journaux quotidiens (tels que *Le Monde*, *Le Figaro*, *l'Humanité...*), la première fonction doit être celle d'informer l'éventuel lecteur du contenu de l'article. En peu de mots généralement, il résume l'essentiel de la nouvelle en en faisant la synthèse, mais sans en développer les détails –ce qui en épargnerait la lecture aux personnes pressées. Il réunit donc le maximum d'informations dans un minimum d'espace. C'est ce que Goldenstein (1990 : 68) appelle la « fonction abrégative : le titre doit résumer, annoncer le contenu, sans le dévoiler totalement. » Pour cette raison le titre se présente souvent sous forme de nominalisations : lexèmes seuls, juxtaposés ou suivis d'une expansion prépositionnelle ou relative... Les formes sont nombreuses pour informer rapidement et explicitement le lecteur. Le ton et le registre de langue sont presque toujours soutenus.

En ce qui concerne les titres de notre *Petit Journal*, nous pouvons signaler leur brièveté, mais ce qui frappe le plus, c'est l'importance de la fonction conative qui leur est donnée. C'est grâce à eux que le rédacteur entre en contact avec son lecteur. Pour que l'information passe, il lui faut l'adhésion de celui-ci, son consentement . Le

récepteur doit être suffisamment intéressé, intrigué ou amusé pour ressentir l'envie de cliquer sur ce titre afin de vérifier si son interprétation de la nouvelle annoncée est bien la bonne. Car, à la différence des quotidiens habituels, le titre n'est plus explicite, il est en quelque sorte codé. Il est donc une porte qu'il lui faut ouvrir –matériellement en cliquant– pour lever le mystère suggéré.

Or comment entrer en contact, attirer l'intérêt du lecteur ? Le scripteur doit avant tout connaître son récepteur afin de s'adapter à lui. Son public est constitué de personnes qui se différencient par l'âge, le caractère, les fonctions, la classe sociale. Mais elles présentent un point commun : ce sont des Français établis à l'étranger (ou des francophones) partageant culture, savoir-faire, sens de l'humour, qui pourront se reconnaître entre eux à la moindre allusion plus ou moins voilée. « Il est des nôtres ! » diront-ils du journaliste en souriant.

Le journaliste va donc essayer de capter l'attention de son lecteur, d'établir une sorte de connivence, il va le surprendre, le divertir, il va solliciter son concours mental en cryptant son information. Et c'est au lecteur, qui est supposé connaître les différents registres de langage et est initié aux argots, codes ou hypercodes, de décrypter les titres qui annoncent implicitement l'information ; les mots sont employés à double sens, le journaliste jouant sur le sens littéral et le figuré, où les expressions figées sont à prendre au pied de la lettre. Le but est de surprendre le lecteur, le déconcerter. C'est ce que Barthes (1985 : 335) appelle la fonction « apéritive » du titre. Le titre va étonner le lecteur et, comme l'homme est curieux de nature, il va entrer dans le jeu du décodage. S'il a saisi les deux niveaux de lecture du titre, il sera satisfait de sa perspicacité (on ne le prend pas pour un nigaud), sinon, il lira le chapeau –s'il y en a un– pour obtenir une deuxième piste, puis l'article complet. Fonction « apéritive », certes, et aussi fonction ludique car il s'agit bien d'un jeu : résoudre le mystère d'un titre énigmatique.

Les moyens employés

Quelle est la nature des moyens mis en œuvre par le journaliste pour attirer l'intérêt du lecteur ? C'est ici qu'interviennent les figures de style qui supposent un écart volontaire de langage, une violation délibérée de règles du discours habituel. L'expression normale que l'on attend est travestie et se présente sous une forme totalement imprévue.

Parmi ces figures, que Perelman appelle « figures de communion », le *Petit Journal* réserve une place de choix :

- aux allusions (culturelles pour la plupart),
- aux jeux de mots –sémantiques et phoniques,
- aux expressions figées, populaires –l'oralité étant une des caractéristiques de ces titres.

La langue est vivante, familière, pleine de sous-entendus. Tout en étant codée, elle reste néanmoins exotérique car sa vocation n'est pas d'être opaque, elle se veut comprise par tous.

Les allusions

Première forme de connivence, l'allusion permet au journaliste de créer une communion avec son lecteur ; les références à une tradition, à une culture littéraire, aux coutumes –qu'elles soient politiques, gastronomiques ou religieuses– produit cet accord recherché par le journaliste. L'allusion est une référence volontairement tronquée, que le lecteur devra compléter. L'implicite, le non-dit est paradoxalement une des composantes de la communication. Le journaliste ne nomme pas expressément, il ne fait qu'évoquer un fait de culture commun à ses lecteurs.

Il est à noter que ces évocations d'un passé culturel sont généralement accompagnées d'une certaine affectivité. Le rappel de chansons anciennes, populaires, de livres lus dans leur jeunesse provoque un souvenir ému chez le lecteur, et c'est cela même qui provoque son adhésion car il se sent directement concerné, il sait que lui, Français à l'étranger, ne reste pas déconnecté de son pays et de sa culture. Il se sent lié à son pays dans le présent aussi car, non seulement il suit l'actualité en train de se faire, mais aussi l'évolution de la langue –sa langue– qui intègre des mots nouveaux, qui jongle avec eux.

Références aux us et coutumes :

« SPORTS-Lyon est dans la cour des grands » (13-09-05) . Lyon, métonymie pour l'Olympique de Lyon , grâce à sa bonne classification, est monté de catégorie, il n'est plus un novice, « la cour des grands » représentant métaphoriquement la promotion, expression passée dans le langage courant. Une allusion au fameux jeu de cartes, la belote : « TOUR DE FRANCE-Rebelote pour Mc Ewen » (06-07-06) Celui-ci, en effet gagne pour la deuxième fois une étape.

Les us et coutumes alimentaires sont évoqués dans les exemples suivants :

L'habitude du Ricard pour l'apéritif apparaît dans le titre « FOOT-Bordeaux met une dose de Ricardo » pour annoncer l'arrivée de l'entraîneur brésilien. (16-09-05)

Dans l'exemple suivant, l'adjectif *coulant* pris dans le sens de *accommodant* placé à côté du mot *Munster* –l'équipe irlandaise de rugby– donne une saveur particulière à ce jeu de mot fondé sur la polysémie des deux termes : « RUGBY-Biarritz trop coulant face au Munster ». (23-05-06) A la limite, on pourrait voir une caricature du Français avec

sa belote, son Ricard et son fromage coulant (ici le munster à la place du camembert), parodie qui dénote son goût pour l'autodérision.

Références musicales :

Passer par la chanson –genre populaire et accessible à tous– pour annoncer une nouvelle, c'est un clin d'œil adressé au lecteur. De plus, étant datée, plusieurs générations s'y voient reflétées.

« EXPO-Les vaches sont entrées dans Paris » (09-05-06). Ce titre annonce l'exposition vach'art et rappelle la chanson de Reggiani : « les loups sont entrés dans Paris ». Une autre allusion, cette fois à Brassens qui chante Paul Fort (*Le petit cheval*), perceptible par tous les Français, est celle-ci : « FOOT-Tous derrière et Lyon devant » (2-10-06), qui célèbre la victoire de l'Olympique lyonnais. La chanson de Dalida « Des mots, encore des mots, toujours des mots » (06-03-07) est le titre qui annonce que l'importance va être donnée, dans le primaire, aux leçons de mots afin de pallier les carences des élèves en vocabulaire. La chanson d'Antoine « 800 millions de Chinois et moi, et moi et moi... » (15-03-07) trouve un écho dans la rubrique Démographie : « 9,1 milliards et moi, et moi... » chiffre qu'atteindrait la population globale vers 2050. « POLITIQUE-L'important c'est la rose » (08-06-06) où l'on apprend que le bureau du P.S. veut rassembler les différents courants du parti en vue des élections de 2007 reprend la chanson de Gilbert Bécaud, réminiscence de la phrase du petit Prince de Saint Exupéry.

La musique classique trouve sa place dans l'annonce du voyage de Benoît XVI en Turquie : « RELIGION-Attention à la marche turque pour le Pape ». (28-11-06) L'effet comique est dû à la visualisation d'un personnage digne, solennel, vénéré et son possible dérapage.

La chanson populaire est représentée par « PEOPLE-Prince Harry s'en va-t-en guerre » et le chapeau explique ironiquement que le benjamin anglais voulant de l'aventure et de l'action « l'armée britannique vient de lui offrir un voyage de 7 mois en Irak ». (23-02-07)

Références littéraires :

L'allusion à un titre littéraire se trouve fréquemment déformée par des procédés de similitudes phoniques. C'est le cas des homonymes dont le Petit Journal joue avec dextérité :

« MONDIAL 2006-La guerre des goals en avant-première » (26-05-06) reprend le titre de Jules César *La guerre des Gaules*. Dans l'exemple suivant, le mot qui se substitue à l'original diffère d'un seul son : calquant *L'être et le néant* de Sartre : « ART- Dan

Flavin : l'être et le néon. » (12-09-06) Il s'agit d'une exposition de lumière de tubes fluorescents. Nous avons trouvé une référence à Jules Verne dans le titre : « DIPLOMATIE- Les tribulations de Chirac en Chine » (26-10-06) parodiant : *Les tribulations d'un Chinois en Chine. La guerre des boutons* de Louis Pergoud se transforme en « La guerre des cordons » (18-01-07) qui illustre la polémique déclenchée en Espagne à propos de la conservation du cordon ombilical. Quant au livre *A l'ouest rien de nouveau* d'Erich Maria, connu aussi par le film, il se transforme sous la plume du journaliste en expression antithétique : « Vers l'Est, du nouveau » (16-03-07) au moment de l'inauguration de la ligne de TGV Paris-Strasbourg en 2h 20. « PORTRAIT-Claude Chirac, la gloire de son père » (16-02-07) Ce titre, qui rappelle le livre de Pagnol, est suivi d'un article sur la fille cadette de Jacques Chirac, chargée de communication à l'Elysée, à l'occasion de deux biographies sur elle.

La littérature enfantine apparaît dans une allusion aux contes populaires : « DIPLOMATIE-la Corée du Nord joue au grand méchant loup » (06-07-06) titre qui annonce que ce pays vient d'effectuer des tirs de missiles, dont un à longue portée, capables de porter une charge nucléaire. L'auteur, en choisissant de présenter de façon comique cette nouvelle préoccupante, réduit le choc provoqué par cette déclaration.

Références filmiques :

Le nom de personnes politiques est exploité par le journaliste qui, dans le cas de Nicolas Hulot lançant un appel solennel aux candidats à l'élection présidentielle, titre : « POLITIQUE-Plus de vacances pour M. Hulot » (9-11-06) évoquant le célèbre film de Jacques Tati *Les vacances de M. Hulot*. Un même jeu sur l'homonymie des noms apparaît dans « Le nébuleux destin d'Amélie » (30-05-07), réplique du « Fabuleux destin d'Amélie Poulain », qui nous apprend qu'Amélie Mauresmo, n° 1 du tennis (avec cette métaphore en sous-titre « locomotive du tennis français »), a été contrainte à 6 semaines d'inactivité à cause d'une appendicite.

Les jeux de mots sont fréquents. Ainsi pour annoncer la sortie en Espagne du film si controversé « Particules Élémentaires » tiré du livre de Houellebecq, le journaliste intitule son article : « CINÉ-C'est élémentaire, mais pas évident. » (06-10-06)

Références religieuses :

Dans le titre de la critique du film « Da Vinci Code : In Nomine Ennuis », le mot « ennuis » dont la résonance évoque l'original « domini » est annoncée la comparaison

présente dans le sous-titre empruntée au même domaine chrétien : « la transposition du Da Vinci était plus attendue que le Messie. Au final, non seulement on ne comprend rien, mais en plus on s’y ennuie à mourir. » (23-05-06) Un autre titre présentant dans la rubrique environnement un article sur le recyclage, affirme : « Il y a une vie après la poubelle » (07-06-06) avec substitution du mot « mort ». L’allusion biblique : « ECO-Le tunnel sous la Manche sauvé des eaux. » (28-11-06) nous informe que les créanciers d’Eurotunnel ont prévu de réduire de moitié la dette du groupe. L’expression « sauvé des eaux » en perdant son sens propre qu’elle avait pour Moïse, est particulièrement cocasse au sens figuré puisqu’il s’agit d’un tunnel sous la mer.

Références à la linguistique et à l’informatique :

« EDUCATION-Robien s’attribue le sujet de la grammaire ». (30-11-06) Nous apprenons que, après la lecture, le ministre Gilles de Robien s’attaque à présent à l’enseignement de la grammaire qu’il juge trop délaissée à l’école. Le titre « Bilal, l’art du futur proche » (08-05-07) nous présente la nouvelle B.D. d’un dessinateur qui a choisi un sujet d’actualité, mais situé dans un univers futuriste. « World-Wide Sarkozy » (08-05-07), titre le journaliste qui explique ensuite qu’en attendant la prise de fonction de Sarkozy le 16 mai, messages et commentaires affluent du monde entier.

Nous remarquons que les références portent plus souvent sur la culture littéraire et artistique que sur la culture scientifique.

Les procédés de réitération au niveau phonique

Nous avons déjà vu que dans de nombreux titres l’élément phonique joue un rôle prépondérant. On trouve répétitions de phonèmes, allitérations, altérations phoniques, répétition par homophonie, polysémie dans des énoncés présentant des raccourcis d’expressions.

-Réitération d’un phonème (effet d’écho, assonance) :

En position finale : « CYCLISME-Amstrong de retour sur le tour ? » (07-09-05), « PEOPLE- la diva s’en va » (06-06-06) annonce dans l’actualité régionale (Espagne) la mort de Rocío Jurado. « MUSIQUE-Le rap dérape » (16-02-07) nous explique que les ventes grimpent, mais les revendications politiques et sociales disparaissent, alors qu’au départ elles étaient l’essence même de cette musique. « DIPLOMATIE-Exaspérant Iran ».

(30-03-07) « POLITIQUE-Rocard sur un brancard indien » (02-07-07) pour annoncer l'opération de Michel Rocard due à une hémorragie cérébrale à Calcutta.

En position initiale (monosyllabes) : « HIGH-TECH-La télé au téléphone ». (07-09-05)
« FIESTA BARCELONE- Merci à toi Mercè » (20-09-06) titre le journaliste dans l'actualité régionale. « IMMOBILIER-Le foncier taxé à fond ». (30-11-06)

En position finale et initiale : « SAVOIE-L'abbé baiseur aux assises » (23-05-06) présente la nouvelle d'un religieux condamné pour viols et agressions sexuelles. La familiarité de l'adjectif, l'allitération en –s– ainsi que le redoublement du son –bé– produisent un effet comique.

Les monosyllabes se prêtent à ces jeux phoniques : « MODE-Etre chic sans fric » (04-04-07), « ÉDUCATION-Le bac mis à sac » (04-05-07) sont des exemples de formules concises caractérisées par une économie de moyens.

-Allitération (répétition d'un même son consonne) :

« Il y a le feu aux facs » (15-03-06), « JUSTICE-Un fric foot » (15-03-06) où il est suggéré que l'argent du football a beaucoup rapporté à l'actionnaire majoritaire de l'Olympique de Marseille. « BASKET-Les Bleues butent sur Cuba » (18-09-06) nous annonce la défaite de l'équipe féminine . « SOCIETE-La sacro-sainte sieste ». (21-06-07) Ce titre nous présente un tautogramme (phrase dont les mots commencent par une même lettre.) « GOUVERNEMENT- Fillon file à Matignon ». (18-05-07) (allitération en –f, rime en –on), titre qui est à rapprocher de : « Fillon, à fond la réforme ». (24-05-07)

-Epanadiplose :

Le même mot commence une proposition et finit la seconde séquence syntactique) : « JUSTICE-Clearstream, une affaire pas très clear ». (20-04-06)

-Rime :

« Pour Villepin, ça sent le sapin » (04-05-06) , Le journaliste emploie une expression populaire qui signifie la fin, la presse parlait en effet d'une démission de Villepin.

-Dérivation :

« VOL-Descente chez la descendante de Picasso » (01-03-07) Le sens de « descente » est explicité par le titre de la rubrique. « SANTÉ-150 à 200 blocs opératoires plus du tout opérants » (15-09-05) joue sur la polysémie du verbe opérer.

-Paronymes (mots de forme voisine mais de sens différent) :

« DIPLOMATIE- Non alignés, non aliénés ? » (12-09-06) titre le journaliste pour le 14^e sommet du Mouvement des Non-alignés. Au moment de la campagne électorale, il est demandé aux électeurs français à l'étranger de dire leurs motivations ou convictions qui les poussent à voter pour l'un ou l'autre des candidats au 2^e tour : « TÉMOIGNEZ- Pourquoi Ségo, pourquoi Sarko ? » (27-04-07), sondage qui se poursuit pendant plusieurs jours : « Alors, Ségo ou Sarko ? » (25, 26...-04-07), « Proches de Ségo, proches de Sarko » (02-05-07). Ces paronymes sont soulignés par un parallélisme de construction.

-Calembours :

« TELEVISION-Muriel Robin, de l'art scénique à l'arsenic » nous informe que cette actrice laisse le théâtre pour jouer le rôle, à la télévision, de Marie Besnard, une empoisonneuse des années 50. (2-10-06) *Le Petit Journal* cite la critique du dernier livre de Houellebecq de Télérama : « Il nous clouellebecq » (23-09-05).

-Identité phonique totale due à l'homonymie :

« Remplacer les maux par les mots » communique qu'une psychologue française, installée à Barcelone est spécialisée en analyse transactionnelle. (8-11-06) « Les crocs de la Kro » (27-06-06) nous donne une explication dans le chapeau : La Kronenbourg, pour relancer son image et 's'accrocher', propose aux candidats au permis de conduire une distribution de bière pur malt sans alcool.

-Identité phonique totale à la polysémie :

« FOOT- cinq bleus chez les Bleus » Le groupe des Bleus (métonymie pour l'équipe française) est rajeuni par de nouvelles recrues, des novices. (16-03-07)

-Homonymie et homographie :

« SOCIÉTÉ-Un tabac contre le tabac » (15-01-07) titre le journaliste qui nous apprend qu'après l'entrée en vigueur de la nouvelle loi en Espagne contre le tabac, on évalue à 756.000 le nombre d'Espagnols qui ont arrêté de fumer en 2006. La loi a donc fait un tabac, expression populaire pour désigner un gros succès.

Titres qui comprennent une locution, un dicton, une métaphore

Après les allusions, les jeux de mots phoniques, le troisième procédé remarquable consiste à utiliser des expressions figées. Leur lecture relève de la compétence linguistique du lecteur et établit une connivence culturelle entre émetteur et récepteur. Les métaphores sont des fusions analogiques entre un élément extérieur et un élément du thème. Les locutions sont souvent d'anciennes métaphores qui ont perdu leur force initiale car elles sont passées dans la langue courante. Leur emploi quotidien a fait oublier leurs rapports avec leur sens primitif. Elles sont indécodables –et souvent intraduisibles dans une autre langue. Elles sont ancrées dans la conscience collective d'un peuple qui les emploie dans un sens figuré et non au pied de la lettre. Ces métaphores et locutions usées sont, selon l'expression de Perelman, 'endormies' et l'art du journaliste consistera à les 'réveiller', afin qu'elles recouvrent leur spécificité.

Plusieurs procédés peuvent être employés pour redonner leur vitalité aux métaphores usées. Le journaliste utilise une expression littérale pour lui donner un sens figuré, mais ayant un rapport direct avec le contexte, réactivant ainsi la métaphore. Ou inversement, le sens figuré de la métaphore s'estompe au profit du sens propre. Dans les deux cas, les sens métaphorique et littéral se chevauchent, s'entrecroisent et s'influencent mutuellement.

Un autre procédé consiste à donner à la métaphore ou expression figée un caractère inusité en modifiant un de ses termes ou en insérant un élément étranger afin de l'adapter au contexte. Et enfin le journaliste peut avoir recours à l'homonymie et la polysémie pour créer des jeux de mots et réactiver des expressions usuelles.

En voici quelques exemples:

-Métaphores et locutions sans changement de forme :

Nous assistons alors à un passage par contiguïté du sens propre au sens figuré ou inversement avec interaction des deux sens. Ainsi : *Sentir le roussi* s'applique à un aliment qui a légèrement brûlé et, au sens figuré, à une affaire qui tourne mal. La compagnie gaz de France souhaite augmenter ses tarifs et le journaliste présente le titre suivant : « Quand le gaz sent le roussi » (21-10-05), expression figurée appelée par la contiguïté des termes gaz/brûlé. Cette même relation de contiguïté se retrouve dans « Le comité d'entreprise d'EDF pète un plomb » (13-09-05). Ou bien: « De l'eau dans le gaz entre Suez et EDF » (23-11-06) illustre le fait que la Cour d'appel de Paris repousse la fusion entre Suez et gaz de France.

A propos du conflit avec la SNCM, compagnie maritime faisant entre autres, le trajet Marseille-la Corse, le journaliste écrit: « SOCIAL-Forte houle sur la SNCM ». (22-09-05), puis quelques jours plus tard, pour relater les incidents survenus en Corse : « SNCM-Le

conflit se corse » (29-09-05), et enfin l'échec de l'accord : « -SNCM-Les négociations font flop » (11-10-05). Lorsque l'on dit du lait qu'il a tourné, nous comprenons toujours qu'il s'est gâté. Dans le titre « Le lait Nestlé a mal tourné » (24-10-05), c'est le sens figuré qui prime. « On ne mégote pas avec le tabac dans les lieux publics » (3-11-05) nous annonce le projet de loi visant à interdire la cigarette dans tous les lieux publics. L'emploi du verbe mégoter (lésiner) est attiré par le terme *mégot* apparenté au tabac. « Au forum de l'eau, la France se mouille » nous informe du 4^e forum de l'eau à Mexico où La France participe activement et entend faire bonne figure. (17-03-06) L'expression *Avoir des atomes crochus* appliquée au contexte du nucléaire dans : « NUCLÉAIRE- Pas d'atomes crochus à Cherbourg » (17-04-06) avertit le lecteur de la manifestation contre la future centrale nucléaire. « BANDE DESSINÉE- Une semaine pour coincer la bulle » annonce la fête de la BD (29-05-06) *Coincer sa bulle* (ne rien faire, se reposer) lorsqu'il s'agit de B.D est effectivement fort indiqué car le mot appartient aussi au lexique de la BD (sorte de ballon qui sort de la bouche d'un personnage dessiné avec le texte de ses paroles). Le chapeau « A vos bulles, prêt, partez ! » utilise une expression sportive où le mot *bulles* remplace *marques*.

« Les mariés gays de Bègles pas à la noce » (09-06-06). Ce sont les premiers homosexuels à se marier, mais sont accusés d'abus, de vol, de falsification de chèques, de fraude. Bref, ils se trouvent dans une situation assez désagréable. Le comique ici provient de l'antithèse entre les deux parties du titre : des mariés qui ne sont pas à la noce. *Mettre quelqu'un à sa botte*, signifie le dominer. L'expression acquiert tout son sel lorsqu'il s'agit de l'Italie : « FOOT-La France met l'Italie à sa botte » (07-09-06) en prenant sa revanche contre les Italiens. « RUGBY-Mc Caw, vachement bon ! » (28-11-06) Il est évident qu'avec un nom pareil, l'adverbe ne pouvait être autrement. C'est un petit clin d'œil aux anglicistes ! « CONCURRENCE-Le cartel des ascenseurs condamné pour les pratiques de bas étage » (de condition médiocre) (22-02-07).

« ESPACE-Y'a quelqu'un ? » (26-04-07) est le titre de la nouvelle suivante : Une équipe d'astronomes européens vient de découvrir une exoplanète qui pourrait être habitée. Cette expression de sketch ou de vaudeville évoque une personne devant une porte ; elle frappe, mais personne ne répond à l'appel. (26-04-07) *Prendre quelque chose en grippe* (ne pas apprécier) prend un sens nouveau dans « SANTÉ-La France prend le poulet en grippe » lorsque l'on sait que la grippe aviaire a fait son apparition en France. (21-02-06) « SOCIAL-Michelin à plat à Roanne » nous annonce que l'usine Michelin ferme ses portes pour 3 jours, pour cause de grève. (10-05-06) S'il ne s'agissait pas de Michelin, l'expression serait uniquement populaire. Le comique vient du contexte, de l'association des termes. DISNEYLAND ASIE-Mickey veut faire son fromage en Chine (13-09-05), l'expression populaire signifie obtenir une situation ou une place avantageuse. Le comique vient du fait que Mickey est une souris et les souris

sont connues pour leur goût du fromage.

Dans les titres suivants, nous passons du sens métaphorique, qui est généralement le sens usuel, au sens littéral et la locution se trouve 'remotivée' par son retour au sens propre: « CONSO- Le pain ne nous mène plus à la baguette », nous informant de l'apparition, dans le commerce, de nombreuses formes de pains. « TRADITION-La fête aux petits oignons » (16-03-07) dans la rubrique Régional, où l'expression *aux petits oignons* (finement préparé, avec beaucoup de soin) recouvre son sens propre pour annoncer l'époque des calçotades en Catalogne (=jeunes pousses d'oignons que l'on mange grillées). L'expression *passer au peigne fin* est utilisée à double sens dans : « COIFFURE-quatre styles passés au peigne fin » (14-03-06). *Envoyer en l'air* se retrouve dans « ESPACE-la Chine envoie deux hommes en l'air » (13-10-05) où, par un changement de préposition (dans l'air = dans l'espace), on obtient un jeu de mots. Un concert donné par J.M. Jarre en plein désert dans le sud-est marocain est annoncé comme suit : « CONCERT-Jean-Michel Jarre prêche dans le désert. » En réalité, le titre est choisi à bon escient car le musicien veut attirer l'attention sur la pénurie d'eau dans le monde et il a fait passer, dans son show, des messages sur écrans géants, comme « un parcours de golf en Arizona consomme en un jour plus d'eau que n'en consomme la ville de Fès en un mois. » (18-12-06).

Pour les sports, des expressions figurées comprenant le mot « filet » ou « panier » selon qu'il s'agit de volley ou de basket, reprennent toute leur valeur originelle, tout en gardant leur sens figuré : « Le sort de la France dans les filets du destin » (07-09-05) ; « La France vise le haut du panier . » (15-09-05) Dans le titre « NATATION- Manaudou, 4 semaines qui tombent à l'eau » (31-05-07), le journaliste joue sur le sens métaphorique de ne servir à rien, ne pas aboutir, être inutile et le sens réel. En effet, la championne olympique s'est blessée à l'orteil gauche car en plaisantant ses compagnons l'ont jetée dans la piscine. Elle sera indisponible un mois. Ces quatre semaines sont donc perdues, elles sont tombées à l'eau car Manaudou y est elle-même tombée. Il y a un transfert d'animé (Manaudou) à inanimé (semaines) et une fusion des deux signifiants. Le sens littéral vient appuyer le sens figuré.

-Altération de la forme :

Un deuxième procédé pour réactiver les expressions est de les adapter au texte grâce à un changement d'une lettre ou transfert d'un mot. Il se produit alors une ressemblance de sons avec l'expression traditionnelle, mais une divergence de sens. Ainsi l'expression *en français dans le texte* est transformée en « Chirac, en européen dans le texte » (11-01-06) lors de la présentation des vœux de Chirac en vingt langues aux citoyens des vingt-cinq pays de l'Union Européenne. *Chat échaudé craint l'eau*

froide devient sous la plume du journaliste : « CYCLONE-Après Katrina, Rita affole les Etats-Unis. Américain échaudé craint les trombes d'eau . »(23-09-05) « CPE- Villepin risque de choper la grève » (20-03-06) pour *choper la crève*. Le proverbe *Aide-toi, le ciel t'aidera* se transforme en « Aide-toi et l'Etat t'aidera » annonçant des mesures pour venir en aide aux personnes qui s'occupent d'un membre de leur famille devenu dépendant. (04-07-06) « INTERNET-Blogs à part », pastiche de *blagues à part* et expliqué par le co-texte : il s'agit d'une réunion pour parler de l'avenir de la blogosphère. (14-12-06) « CONSO-Corned-bouffe avariée » annonce que des conserves de corned-beef composées de morceaux de viande impropres à la consommation humaine, ont été commercialisées en France, en Irlande, en Angleterre, en Grèce et en Belgique. (18-01-07) « CAMPAGNE PRESIDENTIELLE- C'est le Far Web ! » titre le journaliste qui explique dans le chapeau que le Web, du fait de son exceptionnelle démocratisation, joue un rôle dans la campagne car c'est un lieu de non-droit où tous les coups sont permis. (30-01-07) « LE PETIT JOURNAL DES PIPOLES-Britney Spears- je fais ce que cheveux », calembour explicité dans le sous-titre et amplifié par des jeux de mots sur les expressions dérivées de 'tête': « On se doutait depuis un moment que Britney Spears avait perdu la tête, mais elle vient aussi de perdre les cheveux qui allaient avec. La chanteuse a en effet décidé –sur un coup de tête– de tester le look boule à zéro ». (26-02-07) « CÔTE D'IVOIRE-Petit à petit la paix fait son nid. » (19-04-07)

BANQUE MONDIALE-Wolfowitch :*Touche pas à mon népote* » parodie de « *touche pas à mon pote* » slogan antiraciste est expliqué par le fait que le président de la banque mondiale est accusé d'avoir augmenté trop largement le salaire de ... sa fiancée et de ses amis. (03-05-07) « RUGBY-Les nouveaux Bleus à l'épreuve du Black » annonce la rencontre avec les All Blacks de Nouvelle Zélande (30-05-07). Le journaliste utilise le nom d'une partie –ici un maillot représenté par sa couleur– pour désigner la personne et ajoute un jeu de mots dû à une similitude de sons : l'épreuve du Bac. Le jeu des couleurs se poursuit dans le titre suivant : « RUGBY- Les Blacks broient du Bleu » pour signaler la défaite des Bleus par les All Blacks, où l'expression figée broyer du noir (être envahi par la tristesse, être neurasthénique) est employée au sens propre et inversée. Afin de garder la similitude avec l'expression figée, le journaliste change le nombre grammatical du deuxième substantif, le singulier équivalent à un pluriel. Il est évident que s'il avait écrit 'les Blacks broient les Bleus', l'effet aurait été très différent. (11-06-07)

-Jeu d'homonymie :

Une autre catégorie d'expressions ne présente aucun changement phonétique car l'auteur joue avec l'homonymie d'un mot. Dans la rubrique Sport-mondial 2006, le journaliste souhaitant la victoire des Français dans le match contre l'Irlande, s'écrie : « si

la France pouvait prendre de l'Eire » (07-09-05). L'expression *donner un coup de pouce* devient « Donner un coup de pousse à ses cheveux » dans la rubrique Beauté (07-09-05). L'expression *manger du lion* pour dépeindre une personne animée d'une énergie et d'un courage exceptionnels se transforme, par un jeu d'homonymes en « LIGUE 1-Lille a mangé du Lyon » (En ligue 1, Lille a battu Lyon, champion du monde) (08-05-06) Expression à rapprocher de « LIGUE 1-La griffe du Lyon » titre qui célèbre l'arrivée de l'Olympique lyonnais en tête du championnat de France (25-09-06), la griffe du lion désignant la marque de la personnalité- Le lion apparaît dans d'autres titres : « LIGUE 1-Lens n'a pas peur du Lyon » (15-12-06), l'expression ayant changé d'animal (loup vs lion) . « RECHERCHE- sang pour sang compatibles » nous apprend que les chercheurs auraient trouvé le moyen de rendre compatibles entre eux tous les groupes sanguins. (04-04-07) « PORTRAIT-Schivardi et le mal de maires » nous informe que, candidat dans la course à la présidentielle, et bien que maire dans l'Aude, Schivardi n'a pas le soutien de ses collègues maires. (04-04-07) « SPORT- Basket- pas de Pau pour les play-off ». (11-05-07) (Pau ne sera pas présent pour le play-off) « ENVIRONNEMENT-Un coût de chaud à 5.500 milliards » (31-10-06) Un ancien économiste de la Banque Mondiale chiffre à 5.500 milliards d'euros le coût du réchauffement climatique si rien n'est fait d'ici dix ans. L'expression normale est *un coup de chaud*; dans ce titre l'auteur joue avec l'homonymie entre coup et coût.

Autre exemple d'homonymie: « BASKET- Pau rouge de plaisir » : association de la peau qui rougit d'émotion , l'évocation du 'Peau Rouge' et le jeu de mot sur la couleur – le rouge désignant traditionnellement les Russes– et il s'agit de la victoire de Pau contre les Russes. (9-11-06)

-Jeu de polysémie :

Enfin le journaliste peut jouer sur la polysémie d'un terme pour en faire un jeu de mots : « Joseph Ratzinger, un pape pas si benoît d'apparence » (07-09-05). A l'origine le prénom Benoît vient de l'adjectif homonyme, mais cette origine n'est plus ressentie comme telle et le lecteur apprécie le jeu de mots. « Un voyage à la Toussaint » titre le journaliste présentant, début novembre, *Fuir*, le nouveau roman de Jacques Toussaint (09-09-05) jouant ici sur le patronyme de l'auteur et l'époque de la sortie du livre. Les jeux de mots sur le nom de la candidate socialiste à la Présidence ne manquent pas : « La famille Royal au cœur des polémiques ». (2-10-06) , « P.S – Royal veut être reine en 2012 » (14-05-07). « Marseille : fusillade dans une brasserie, trois mises en bière » (06-04-06) est un jeu d'un goût assez douteux sur la polysémie de bière.

Pour annoncer la délocalisation d'une usine française qui s'installe en Asie, le journaliste écrit : « ENTREPRISE-Les collants Well filent en Asie », jouant sur le double

sens de “*filer* (le bas file : il se démaille/ partir) (29-11-06) Dans l’édition de Milan, nous lisons : « ESCAPADE-Se gondoler, l’hiver à Venise ». (14-12-06) où *se gondoler* peut signifier *s’amuser, passer du bon temps / aller en gondole*. « POLLUTION- Des galettes en Bretagne ... mais de mazout ». (Sur les côtes d’Armor le MSC Napoli, échoué la semaine dernière semble être en cause. « Ironie du sort, certaines boîtes de biscuits provenant des conteneurs du navire arrivent actuellement sur les plages bretonnes. Les Bretons se passeraient bien de ces galettes. » (29-01-07) « SPORTS.ATHLÉTISME-Pognon veut de l’or ». Ronald Pognon est le chef de file de la délégation française aux championnats d’Europe et aspire à la médaille d’or. (01-03-07) « FOOTBALL-A Nantes les Canaris sont cuits » Ils ont déjà été « plumés » à Paris (27-04-07). « MUSIQUE-le groupe Police rallume la sirène . 22, re-v’la The Police» (trio britannique que l’on croyait séparés, mais qui reprend 20 ans après son dernier concert (13-02-07). « SOCIAL-Airbus atterrit en pleine campagne. » car les principaux candidats à la présidentielle essaient de donner des solutions miracle aux problèmes de l’Airbus (07-03-07).

Conclusion

« Je me presse de rire de tout de peur d’être obligé d’en pleurer » disait Beaumarchais. Les nouvelles ne sont pas toujours optimistes, mais le journaliste fait du lecteur un complice en recherchant son sourire par un titre aguicheur, alléchant, provocateur. Il emploie largement l’implicite, les connaissances culturelles et linguistiques partagées pour créer une connivence donnant ainsi une idée de clan ; il fait des jeux de mots qui seront transparents, compréhensibles pour les personnes de même culture, mais opaques pour les autres.

D’autre part, il nous incite à une réflexion linguistique –chose que nous faisons rarement– sur les expressions métaphoriques usuelles. Les jeux de mots qu’il emploie nous font revenir au sens primitif de ces expressions.

Références bibliographiques

- CALBRIS, Geneviève (1983). « Structures des titres et enseignes ». In : *Le Français dans le Monde*, n° 166, pp.26-54
- DEBYSER, Francis (1972). « Une difficulté spécifique de la langue de presse, la nominalisation ». In : *Le Français dans le Monde*, n° 89, pp.10-15.
- FRANÇOIS GEIGER, Denise (1990) « Connivence et interlocution ». In : *La linguistique*, vol.26, fasc. 2, pp. 87-93.
- GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (1990). *Entrées en Littérature*. Paris : Hachette/FLE.
- HOEK, Leo H. (1981). *La marque du titre*. La Hague-Paris-New-York : Mouton.
- MAYORAL, José Antonio (1994). *Figuras retóricas*. Madrid : Síntesis.
- MOIRAND, Sophie (1975). « Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite ». In : *Langue française* n° 28, pp. 60-76.
- MORTARA GARAVELLI, Bice (1991). *Manual de Retórica*. Madrid : Cátedra.
- PERELMAN, Ch., OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid : Gredos.
- PEYTARD, Jean (1975). « Lecture(s) d'une aire scripturale : la page de journal ». In : *Langue française* n° 28, pp. 39-59.
- VERON, Eliseo (1978). « Le Hibou ». *Communications*, n° 28, pp. 69-125.
- VIGNER, Gérard (1980). « Une unité discursive restreinte : le titre ». In : *Le Français dans le Monde*, n° 156, pp. 30-40, 57-60.

LES TIC AU PROGRAMME.

Tentative d'essai sur l'état de l'art

Joaquim Guerra

FCBS / Universidade do Algarve

Introduction

Les supports informatiques acquièrent un rôle de plus en plus important dans la société. En effet, actuellement, les adolescents communiquent fréquemment à travers internet. L'accès facilité au courriel, le développement des salles de conversation (*chat*) et l'utilisation de plus en plus fréquente des contenus disponibles sur internet font de l'ordinateur un moyen de communication et d'apprentissage très recherché par la société actuelle, dans laquelle s'inscrivent nos jeunes. De leur côté, les ordinateurs domestiques ont diffusé et facilité l'usage des logiciels de Traitement de Texte (TTX, dorénavant) en ce qui concerne l'élaboration des travaux scolaires.

Progressivement, les compétences de littéracie informatique détiennent un rôle fondamental dans la société actuelle. En effet, le monde du travail est de plus en plus informatisé, sans compter la branche domestique des technologies de l'informatique.

Dans ce sens, les systèmes d'enseignement, portugais inclus, introduisent déjà les Technologies de l'Information et de la communication (TIC) dans ses *curricula*, dans le but de développer chez les étudiants des compétences en littéracie informatique, de façon à correspondre à l'évolution technologique de notre société et aux exigences du marché de travail.

Cette croissante valorisation et utilisation des TTX et des TIC ont également suscité un grand intérêt dans la communauté académique, notamment étrangère, cherchant à relever le rôle des TTX et des TIC dans l'apprentissage des langues. De la sorte, la modernisation croissante des nouvelles technologies et l'accès facilité de ces moyens (soit à cause du prix plus compétitif, soit à cause de sa disponibilité dans les espaces publics comme les bibliothèques et surtout les écoles) ont également permis le surgissement d'une nouvelle branche de recherche liée aux TIC dans le domaine de la Didactique des Langues.

1. Le rôle des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)

Daiute (2000) explique que l'usage de programmes informatiques complexes par les adolescents ayant pour objectif de satisfaire leurs besoins de communication et d'apprentissage conduit à une participation à des activités de *critical literacy* car les mécanismes de l'écrit et du langage sont constamment mis en cause, de façon à adapter les compétences acquises aux situations provoquées par les TIC (usage de symboles ou d'abréviations, par exemple). En communiquant à travers un ordinateur, les jeunes sont confrontés à des défis sociaux, étiques et cognitifs puisqu'ils doivent comprendre et contrôler les contextes, les enjeux et les processus d'écriture présents dans le contexte communicatif spécifique en usage. Dans ce sens, la communication par ordinateur développe de nouvelles compétences de littéracie écrite que les intervenants de la situation de communication devront rapidement améliorer (Daiute: 2000: 251; Carroll, 2004: 24), pour répondre aux challenges de la société d'information dans laquelle nous vivons (Carroll, 2004: 102-103).

Les TIC permettent aussi le contact d'un autre genre de sources pour la planification d'un texte, par exemple. La recherche d'informations rend possible la confrontation d'opinions et une réflexion critique des sources consultées, due à la grande diversité de la qualité de l'information sur les pages d'internet, conduit, de cette façon, au développement de la pensée critique (Carroll, 2004:46).

Un accès plus facilité à internet peut, de surcroît, possibilliter la lecture de la presse en langue française, l'écrit de messages avec des correspondants étrangers ou d'autres écoles du même pays de façon rapide et efficace, ou encore l'entretien d'une page ou d'un blogue avec les productions des élèves et des nouvelles sur les cours de français, etc.

Les TIC et, principalement, les programmes de courriel et de discussion en ligne permettent encore un usage de l'écrit qui est généralement exploité en salle de classe dans d'autres contextes. D'après Daiute (2000), les jeunes recréent la réalité dans les salles de *chat*. Citant diverses études, ce chercheur ajoute que

One argument is that people who meet in cyberspace can create their own identities through written discourse, whereas in person, physical characteristics lead to a range of discriminations. Also in this vein is the argument that communicating in cyberspace chat rooms and e-mail involves children in writing for reasons other than communicating with a teacher for its own sake. Because cyberspace audiences can respond immediately, writers there often envision more authentic reasons to write [...] (p. 257-258).

Dans ces écrits, les jeunes exploitent plusieurs modèles de séquences textuelles (narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogal) sans le souci de la correction, cherchant cependant à être le plus clair possible de façon à ce que l'autre comprenne ce qui est dit. Ils adaptent aussi le type d'écrit aux enjeux communicatifs

inhérents au contexte de communication spécifique. En fait, la communication en ligne et surtout directe, avec le destinataire efface quelques-unes des caractéristiques classiques définies pour la distinction entre l'oral et l'écrit (Daiute, 2000: 258; 262). Dans certains cas, le code de la langue est redéfini et il s'adapte à des communautés discursives virtuelles que l'écrivain et le destinataire connaissent et respectent dans leurs écrits, mais de difficile reproduction en classe de langue.

Ecrire dans le cyberspace permet de jouer avec les connaissances, le langage et l'identité, dans la mesure où les sujets se retrouvent face à des enjeux cognitifs, personnels et sociaux. En utilisant internet ou des programmes de communication, les jeunes s'impliquent dans des activités de *critical thinking* qui comprennent: (i) des stratégies cognitives de compréhension d'aspects techniques liés aux programmes informatiques en usage; (ii) des stratégies de lecture associées à un logiciel particulier; (iii) des stratégies métalinguistiques étant donné qu'ils sont obligés, dans certains cas, à penser le langage lui-même; et, finalement, (iv) des stratégies de l'écrit qui obligent à réfléchir sur plusieurs aspects du processus d'écriture, associés au contexte de production (Daiute, 2000: 262-270).

Dans le contexte scolaire, les initiatives de correspondance scolaire à travers le courriel, développées dans notre pays par le programme "Internet à l'école"¹ du Ministère de l'Éducation et du Ministère de la Science et de la Technologie, permettent de prendre en main des projets communicatifs et des partages d'idées, de connaissances et des faits culturels entre étudiants d'une même nationalité ou de nationalités différentes.

2. Le rôle des programmes de Traitement de Texte (TTX)

D'après les plus récentes recherches en psycholinguistique, le TTX facilite les opérations de l'écrit, notamment: le moment de la révision et la qualité de la présentation graphique, qui atteint un bon niveau de satisfaction par rapport à l'écrit manuel (cf. Plane, 1996; Soven, 1999; Péry-Woodley, 1993; Carroll, 2004).

Le domaine le plus développé dans ce champ de recherche est sans aucun doute la contribution des TTX en ce qui concerne le développement de la capacité de révision. Le TTX permet la perception de la mutabilité du texte par les élèves, produit modifiable en réécrits successifs: il facilite le cours du texte en ajoutant, en supprimant ou en modifiant des caractères, des mots et des extraits textuels entiers (Plane, 1996: 158). Il proportionne, surtout, d'après Soven (1999), un meilleur distanciation par rapport

1. Consulter la page <http://www.uarte.mct.pt/> pour mieux connaître ce programme gouvernemental. Vous y trouverez toutes les fonctionnalités pour enseignants et étudiants. Kasiková (1996) nous décrit aussi une expérience d'échange de courriel réalisée avec ses élèves.

au texte (p.20). Daiute (2000) ajoute que quelques logiciels, spécialement conçus pour le développement des compétences de l'écrit, aident vraiment l'acteur de l'écrit débutant à la lecture de ses produits dans les moments de révision (e.g. correcteurs) ou encore dans l'utilisation de types textuels spécifiques (e.g. modèles du *word* pour des textes spécifiques comme des lettres, des faxes, etc.). Ils aident, par conséquent, à développer des compétences stratégiques plus précises et utiles.

Selon Carroll (2004), les techniques disponibles par les correcteurs orthographiques permettent une réflexion profonde sur le langage, permettant la construction de sens sur les règles et les usages en contexte d'utilisation de la langue (pp. 29-31). Ceci dit, pour Daiute (2000), de nos jours, le TTX est encore envisagé presque exclusivement comme moyen d'édition du texte pour une postérieure publication.

Cependant, il faut tenir en compte plusieurs des problèmes associés à la correction automatique. Les programmes utilisés n'ont pas toujours la perception des fautes, ils confondent les fautes avec des mots ou des conjugaisons inconnues, suggèrent des corrections syntaxiques inadéquates par méconnaissance de toutes les règles grammaticales ou de toutes les utilisations possible de la langue. De la sorte, une utilisation du TTX en cours avec un correcteur orthographique devra être accompagnée d'un esprit critique face aux suggestions du logiciel. Dans les cours de langue étrangère, l'usage de dictionnaires et de grammaires est indispensable de façon à répondre aux possibles questions des élèves.

Plane (1996a) et Davidson (1996) défendent l'usage du TTX comme un instrument d'apprentissage de la révision, et non seulement comme un simple moyen de mise-en-page du texte pour une future impression.

Les relations TTX et les opérations de révision sont de nature diverse. D'après Plane (1996a: 161):

- avec le TTX, la présentation physique du texte ne se modifie pas par les transformations introduites ; étant possible de revenir en arrière;
- le TTX offre un espace dans lequel les élèves, qui n'aiment pas raturer le texte ou le modifier, peuvent travailler sans soucis;
- les changements introduits n'obligent pas à de fastidieuses copies successives du texte, étant même possible de conserver dans la mémoire de l'ordinateur les différentes versions de façon à les réviser ou les comparer;
- à chaque opération de révision correspond une manipulation technique, permettant cette association la perception et l'apprentissage de la mutabilité textuelle.

Pour aider l'association entre l'opération de révision (ancrée dans le domaine de la langue et des capacités de l'écrit) et les manipulations techniques possibles par le TTX, Plane (1996a: 163) énonce plusieurs exemples. Au niveau des manipulations techniques

simples, nous pouvons associer la suppression de parties du texte, ou de la phrase, à des contenus comme les groupes essentiels de la phrase (sujet et verbe) et à des groupes non-essentiels (objets, compléments circonstanciels, etc.). En introduisant de nouveaux éléments, nous pouvons travailler au niveau de l'enrichissement de la phrase (exercices de manipulation, de jonction d'adjectifs ou de groupes non-essentiels, etc.) et la structure textuelle (e.g. localisation de l'endroit où il faut ajouter les informations manquantes). Plane (1996b: 73) synthétise ainsi que l'utilité des TTX comme instrument d'apprentissage de la révision:

- renvoie à des catégories d'opérations techniques d'intervention sur le texte en production, facilitant le contrôle des opérations mentales correspondantes;
- facilite l'acquisition de compétences métalinguistiques et métascripturales².
- facilite matériellement l'écrit, c'est-à-dire, les opérations graphiques à réaliser ne dépendent pas de plusieurs types d'outils, mais d'un simple *click*;
- permet une gestion différée des problèmes de l'écrit;
- permet un distanciel affectif du texte;
- libère de certaines limitations inhérentes à la calligraphie;
- permet l'utilisation de différents supports.

L'articulation des connaissances de la langue avec la manipulation technique du TTX permet ainsi, dans un contexte de classe, de rendre plus opérationnels les contenus grammaticaux, conduisant en plus, à une interaction du langage et des supports visuels et musicaux:

Computers, which may provide an abundance of multimedia, visual, semantic, syntactic, and phonic cues, can further literacy development as students are able to add to their knowledge of both how language works and what one can do with it. (Carroll, 2004: 67-68)

La possibilité de croiser presque simultanément le langage avec l'information visuelle et multimédia développe aussi, d'une certaine façon, la pensée analogique, en créant des relations entre l'information gardée dans les connaissances déclaratives individuelles. Elle développe, également, des compétences qui se situent au niveau de l'expérimentation, de la recherche et de la découverte nécessaires à tous ceux qui désirent profiter de tout le potentiel d'un ordinateur (Carroll, 2004:68).

Nous pouvons également trouver sur le marché des programmes que nous pouvons utiliser dans les cours de langues. Pérry-Woodley (1993) établit un résumé critique de certains programmes éducatifs, accordant une importance particulière à ceux qui permettent de travailler avec des textes "à trous" ou des textes désordonnés, par

2. Cette compétence comporte la conscience du sens de l'écrit (gauche/droite; en haut/en bas), la conscience des changements de certaines parties du texte, la sélection / copie / annulation / répétition, la prévisualisation avant l'impression, l'impression et la sauvegarde du document (cf. également Anis, 1998).

exemple. Il mentionne également quelques logiciels qui ont pour but de faciliter la rédaction, depuis la planification jusqu'à la révision (p. 180-187). Actuellement, il est aussi assez fréquent de trouver sur les étagères de magasins spécialisés des programmes d'auto apprentissage des langues (compréhension écrite et orale; production écrite et orale) et de la grammaire (syntaxe, morphologie, lexicque, etc.). Néanmoins, ce sont des programmes qui présentent des limitations semblables à celles des correcteurs automatiques des TTX, sans parler des différents problèmes en ce qui concerne la reconnaissance de la voix.

3. Les TIC et les TTX dans les Instructions Officielles

Les Instructions Officielles sont très vagues en ce qui concerne l'utilisation des TIC en classe et, de surplus, nous ne trouvons aucune référence au TTX.

Pour les TIC, leurs utilisations se résument

- à la recherche d'informations, dans le but de développer les compétences de sélection d'information ;
- à l'accès préférentiel à des dictionnaires et à des grammaires en ligne ;
- à l'utilisation des salles de chat, de forum et du courriel (correspondance interscolaire).

Il faut dire que la recherche et sélection d'informations à travers internet correspond plutôt à une compétence transversale au *curricula* et non à une capacité cognitive à développer exclusivement en classe de langue étrangère. Nous la retrouvons, en effet, au niveau des compétences générales et transversales, commune à toutes les disciplines, ainsi que dans les compétences stratégiques des instructions officielles de la langue maternelle.

Il s'agirait donc d'un moyen de travailler des spécificités à la recherche en langue étrangère, notamment au niveau de la langue, au lieu d'insister sur les stratégies de recherche.

De son côté, l'accès à des dictionnaires et à des grammaires ne s'avèrent pas facile en classe. Le manque de moyens informatique en étant la principale cause. De plus, il faudrait tout d'abord stimuler leur usage au format traditionnel, ce qui n'est pas toujours le cas.

L'un des principaux objectifs d'utilisation des TIC en classe de FLE est celui de favoriser l'utilisation du français en contexte scolaire et extrascolaire. Néanmoins, étant donné les conditions matérielles de nos écoles, nous pouvons déduire qu'internet ne se résumera alors qu'à un instrument un peu marginal, puisque cette utilisation ne sera certainement pas réalisée couramment en salle de classe, et moins encore de façon

autonome chez soi ou dans des cybercafés par les étudiants.

4. Dernières observations, en guise de conclusion

Ceci dit, même si l'inclusion du TTX et des TIC dans ce que nous pourrions appeler des **bonnes pratiques de l'enseignement de l'écrit** semble naturelle, étant donné le développement technologique et son importante insertion dans la société actuelle, il existe plusieurs obstacles à son utilisation. Plane (1996a: 164-165) en décrit d'ailleurs quelques-uns.

Tout d'abord, le TTX n'est pas, au départ, un instrument scolaire: il a été créé pour un public adulte, habile dans son utilisation de l'écrit. C'est donc pour cette raison que les programmes informatiques produits, qui se trouvent également dans les écoles, obligent à une bonne maîtrise de la compétence de l'écrit, associée à un maniement efficace en ce qui concerne l'utilisation de moyens techniques compris dans les logiciels de TTX.

Ensuite, la gestion de l'espace de l'écran ne permet pas le travail rapide avec des schémas, des plans conceptuels, des idéogrammes, etc., limitant, par exemple, le travail sur les textes poétiques ou les textes techniques.

Finalement, la réécriture et la révision textuelle manuscrite laisse des traces sur la feuille, permettant une perception du travail cognitif réalisé. Avec les programmes informatiques, à moins que l'on utilise un moyen de conserver ces traces, il sera difficile de préserver les changements textuels.

Il faut ajouter que les élèves ne sont pas toujours familiarisés avec l'utilisation du TTX, à la maison et à l'école, car cela représente encore un investissement considérable.

D'ailleurs, la réalité portugaise ne permet pas non plus une utilisation constante, facile et adéquate des TTX et des TIC en salle de classe. Malheureusement, l'objectif d'un ordinateur par classe est loin d'être atteint et l'utilisation des salles d'informatique est conditionnée par un horaire chargé. Ceci amène l'enseignant à demander aux élèves d'utiliser les moyens informatiques en dehors de la classe, en conduisant à des problèmes d'égalité d'accès aux TIC.

D'un autre côté, il faut aussi souligner la formation des enseignants à l'utilisation des TIC et des TTX en salle de classe pour le développement de la littéracie des étudiants. En effet, l'utilisation de ces instruments ne doit pas se tenir uniquement qu'à la recherche et sélection d'informations et à la mise en page d'un travail à remettre au professeur. Comme nous l'avons vu, les TIC et les TTX permettent de développer des stratégies qui vont bien au-delà, et qui effectivement contribuent à l'essor de compétences écrites.

Références bibliographiques

ABRANTES, P. (Coord.) (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa : M.E./D.E.B.

ANIS, J. (1998). *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

CARROLL, M. (2004). *Cartwheels on the keyboard. Computer-based literacy instructions in an elementary classroom*. Newark, DE : International Reading Association.

CRINON, J. (1999). L'ordinateur, un outil d'écriture personnelle. *Le Français Aujourd'hui*, 127, pp. 92-98.

DAIUTE, C. (2000). Writing and communication technologies. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing* (pp. 251-276). Newark, DE : International Reading Association.

DAVIDSON, C. (1998). Taking advantage of the technology: Using word-processing to teach writing to students of english as a second language. In : G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), pp. 89-100.

GUERRA, J. (2007). *As boas práticas de ensino da escrita. Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Algarve no ramo de Didáctica, especialidade em Didáctica das Línguas Estrangeiras.

PÉRY-WOODLEY, M.-P. (1993). *Les écrits dans les apprentissages. Clés pour analyser les productions d'apprenants*. Paris : Hachette.

PLANE, S.

(1996a). Le traitement de texte pour apprendre à réécrire. In Groupe EVA (Col.), *DE l'évaluation à la réécriture* (pp. 157-183). Paris : Hachette Éducation.

(1996b). Écriture, réécriture et traitement de texte. In J. David & S. Plane (Dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-77). Paris : PUF.

SANTOS, Z. S. (Coord.) (2001). *Programa de Francês. Níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º, 12º. Cursos gerais e formação geral e específica*. Lisboa : M.E./D.E.S.

SOVEN, M. I. (1999). *Teaching writing in middle and secondary schools*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

APPRENDRE UNE LANGUE, C'EST ACQUERIR UNE CULTURE

Fatiha Hacini

Université Mentouri Constantine

Le langage est la faculté que possèdent en commun tous les individus mais celui-ci a servi à créer des langues aussi différentes que le sont les locuteurs pour exprimer leurs différences.

La langue n'est pas seulement un outil de communication, elle exprime aussi une façon d'être.

Par la langue, l'individu s'impose en tant qu'entité linguistique, sociale, religieuse, culturelle...

Par elle, il conserve sa culture et son histoire. Par elle, il découvre l'Autre en pénétrant dans son univers qui n'est pas tout à fait comme le sien mais qu'il pourrait visiter pour en apprécier les spécificités.

L'apprentissage du français en Algérie est intimement lié à son statut de langue étrangère privilégiée et ne peut donc se décontextualiser.

L'Algérie est un pays où cohabitent quatre langues: l'arabe classique, langue qui, bien que se limitant au domaine institutionnel (elle n'existe que dans le code écrit) a le statut de langue officielle, l'arabe de la communication dit dialectal, le berbère ou l'amazigh et le français, langue étrangère.

Dans cette situation linguistique, à la fois de diglossie et de bilinguisme, les cultures arabe, berbère et française se côtoient, se chevauchent et s'interpénètrent. Et la qualité d'interpénétration est telle, que, parfois, l'on a du mal à y voir les limites, particulièrement pour le français qui a réussi à franchir les barrières même des traditions. Et c'est dans cette perspective que nous voudrions situer ce travail consacré à la relation existant entre la langue et la culture.

L'Apprentissage d'une langue étrangère :

Il n'est pas dans notre intention de séparer enseignement et apprentissage. Ce dernier étant l'aboutissement du précédent, le français est obligatoire dès la 3^{ème} année de la scolarisation et doit répondre à des objectifs précisés dans des textes officiels : permettre

l'ouverture à d'autres civilisations et développer des compétences à l'écrit et à l'oral.

Mais ceux-ci ne peuvent être atteints par un enseignement se retranchant derrière l'apprentissage d'une compétence linguistique dans le cas d'une langue étrangère, niant par là même la réalité intrinsèque dans laquelle elle se construit, réduisant, ainsi, son expression à une simple juxtaposition d'outils règlementés.

Aujourd'hui, et suite à l'essor considérable que connaît l'enseignement/apprentissage des langues, tout un chacun et les didacticiens en particulier, pensent que, si l'objectif est d'amener l'apprenant à pouvoir communiquer dans une langue en fonction des situations, seule une compétence communicative convoquant plusieurs composantes comme la référentielle, la discursive, la socio pragmatique, la culturelle et la linguistique, bien sûr, pourrait l'assurer.

Apprendre une langue ne se limitant plus à l'acquisition des savoirs mais s'étendant à des savoir-faire et des savoir-être tout aussi nécessaires à la construction d'un échange inter individus.

Mais cette prise de conscience n'a pas pour autant résolu le problème. Il est vrai qu'il y a de plus en plus une focalisation sur la fonctionnalité du message en tant qu'instrument dans les interactions ; les textes officiels définissent même les pratiques en classe pour les cycles moyen et secondaire, en particulier les pratiques langagières, font une formulation détaillée des compétences à acquérir dans l'ensemble des activités scolaires, autant de l'écrit que de l'oral mais ce type d'enseignement est fait au détriment des enjeux culturels et interculturels mis en oeuvre.

Pourtant, l'on est de plus en plus persuadé, aujourd'hui, que l'apprentissage d'une langue est indissociable de sa culture. Tout acte de communication se faisant nécessairement en fonction d'un univers culturel de référence. Cette évidence est passée sous silence dans un système éducatif obnubilé par la garantie, avant toute autre chose, d'une compétence linguistique, ayant du mal à changer les mentalités et à bousculer les habitudes, fut-il au détriment des recommandations officielles.

Cette attitude pourrait s'expliquer, probablement, par la découverte par les enseignants de l'ampleur des difficultés rencontrée par une majorité d'apprenants, notamment du secondaire, dans la construction textuelle et discursive. Les élèves ne maîtrisent pas suffisamment le code ni les outils académiques les préparant à l'université, l'enseignant se trouve confronté à une double tâche : il doit transmettre des savoirs linguistiques et des savoirs normatifs à un public de niveaux hétérogènes au dépend des autres savoirs. La réalité du terrain a donc, évincé la dimension culturelle du processus d'enseignement d'autant que les enseignants de français, eux-mêmes, n'ont pas une formation culturelle qui leur permettrait de sélectionner les éléments culturels à inclure et à exploiter dans le développement d'une compétence culturelle chez les apprenants. Il faut ajouter à cela, l'idée enfouie encore dans l'inconscient algérien, le

français étant présent jusque dans l'intimité familiale linguistiquement et culturellement n'a, par conséquent pas, besoin d'apprentissage culturel, celui-ci étant quasi'naturel' parce que légué par des générations.

La relation langue / culture :

Apprendre une langue, ce n'est pas seulement acquérir les connaissances et les règles permettant de les agencer pour la pratiquer, c'est aussi et d'abord, être capable de la comprendre et de la reproduire en adéquation avec sa psychologie.

Lévi Strauss considère le langage à la fois comme le fait culturel par excellence et celui par l'intermédiaire duquel toutes les formes de la vie sociale s'établissent et se perpétuent. Gumperz abonde dans le même sens en faisant dépendre « l'usage de la langue de la culture, de la sous-culture et des normes propres au contexte » (1989, 82).

Alors qu'est-ce que cette culture dont on affirme comme intimement liée à la langue au point d'en être indissociable ? « La culture est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Hofstede, 1994, 64).

Cette culture indissociable de la langue est celle que certains qualifient 'd'anthropologique ou culture partagée ', un tout reconnaissable, reconnu comme un élément identificateur à partir duquel s'installent les limites au-delà desquelles se trouve l'autre, le différent (Abdallah-Preteceille et Porcher, 1996 : 29).

Il est évident que l'apprentissage de l'une avec l'autre dans le cas de la langue maternelle, débute dans le milieu familial de première socialisation c'est-à-dire dès le premier contact avec ses semblables, en particulier, l'enfant avec son entourage. Il apprend à parler avec un adulte qui lui transmet à la fois des connaissances sur le monde et sur la façon de communiquer. Il comprend un certain nombre de fonctions pragmatiques du langage avant de disposer d'une maîtrise linguistique suffisante pour les exprimer. Celles-ci puisent à la fois dans le verbal et dans le non verbal, la gestuelle représentant un enjeu affectif et social, quasi vital pour construire sa personnalité.

Donc, quelle que soit la place accordée aux dispositifs innés qui sous-tendent le développement des compétences de communication, les humains n'apprennent pas à communiquer tous seuls autant en langue maternelle qu'en langue étrangère. La découverte du monde qui nous entoure impose des normes d'usage dont l'apprentissage est essentiel pour saisir l'implicite distillé dans tout échange.

Chez les apprenants algériens le déchiffrement de l'implicite étranger français peut être suggéré, pour certains, par le milieu familial, les parents étant de formation francophone ou encore par la parabole ou les contacts plus ou moins réguliers avec

des cousins immigrés de France ou tout simplement par l'histoire (près d'un siècle et demi de présence française ne peuvent partir en fumée).

D'ailleurs, un exemple vivant, au paroxysme de la relation étroite langue-parole : les habitudes comportementales et vestimentaires de familles diplômées en français en période de colonisation ou après, les repas sont servis à table comme en France au lieu de la meida (table ronde basse) autour de laquelle se réunissaient les membres de la famille assis sur un tapis et des coussins, la galette (pain rond préparé à la maison) a cédé son panier à la baguette française, la robe de mariée blanche et le costume remplacent la tenue traditionnelle... Et leur appropriation s'est faite tout naturellement si bien qu'elle accueille, chaque jour, de plus en plus d'adeptes sans qu'il y ait un quelconque sentiment de dépersonnalisation ou de doute quant à l'identité de ses usagers.

Il est vrai que la présence de la France dans le pays a inévitablement laissé des traces, entre autres, culturelles, de par les contacts avec les français mais celles-ci sont plus visibles lorsqu'elles passent par le canal de la langue. Le terrain tant de la langue que de la culture françaises n'est pas vierge en Algérie. Et c'est là que réside la difficulté, vu de l'intérieur. De l'extérieur, 'on' (pour ne pas avoir à préciser) parle français plus ou moins bien et on reproduit français, souvent en cultivant des stéréotypes. Veiller à ce que ces derniers ne soient pas nuisibles dans un sens comme dans l'autre pour le développement psychologique de l'apprenant car le processus d'apprentissage de la langue étrangère est différent de celui de la langue maternelle bien que représentant toutes les deux « une fonction psychique supérieure » selon Vygotski (1985), en ce sens qu'il nécessite chez l'individu une prise de conscience et une volonté d'appropriation. Celles-ci courent le risque d'être dénaturées si l'apprenant n'est pas accompagné par un spécialiste, l'enseignant, qui assure l'étayage que Bruner (1983a : 92) désigne comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites ». L'on constate, lors d'une communication entre individus de cultures différentes qu'il n'est pas rare que des malentendus surviennent et que l'on se sente mal à l'aise parce que le sens semble fuir. Même la lecture d'un texte littéraire où foisonnent des expressions imagées, -d'ailleurs, Simone de Beauvoir, n'a-t-elle pas conseillé la littérature pour la connaissance de l'autre?- peut nous échapper, non pas à cause de la maîtrise de la langue, mais à cause des repères culturels qui sont si différents voire insaisissables. Il faut ajouter à cela les expressions idiomatiques et l'humour qui, sans une connaissance socioculturelle, n'ont aucune chance d'être appréciés. Accompagner donc l'apprenant dans son apprentissage est une priorité. Et le faire selon une didactique interculturelle dont le travail consistera à asseoir une compétence socioculturelle comme élément indissociable du processus communicatif, avec l'objectif de vérifier les représentations que se font les apprenants du français et d'intervenir dans un premier temps pour les corriger.

La didactique interculturelle :

«L'interculturel a comme but d'interroger les différences de conception et de perception de la réalité» (Abdallah- Pretceille, 1992, 36).

Le champ de l'interculturel est toute démarche soucieuse de faire admettre dans l'enseignement d'une langue, cette autre manière d'apercevoir le monde, de faire la découverte d'un univers culturel et linguistique différent de sa propre culture.

Dans le système éducatif algérien l'intégration de la compétence culturelle tarde à faire son entrée comme composante essentielle de toute communication et interaction langagière. Alors, si l'on veut éviter que des malentendus parfois fâcheux surgissent entre interlocuteurs français et algériens, il est temps d'inclure la dimension culturelle et de l'intégrer dans la vie d'une classe. Et c'est là que réside la difficulté. Mais avant de réfléchir sur comment le faire, il faudrait peut être, en délimiter la nature.

Pour des didacticiens comme Coste, Moirand, Zarate et d'autres, la composante culturelle est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et savoir-être qui permettent de faire face à toutes les situations de communication. Sachant qu'il est acquis dans le milieu familial, l'école ne le dispense pas. Le natif a hérité ses connaissances, elles sont son capital.

La didactique interculturelle se fixe pour objectif d'apprendre à l'élève à 'se comporter' en français comme un être social capable d'échanger en langue étrangère tout en conservant son identité personnelle, celle par laquelle il se distingue socialement et culturellement comme entité différente. L'image qu'il se fait de la différence est une activité qui doit être incluse dans l'enseignement parce que l'apprentissage va en dépendre. Les représentations explicites ou non, que se fait l'apprenant de cette langue peuvent favoriser ou inhiber. Et ce n'est pas une didactique de francisation ni même d'arabisation, qui positiveront le regard sur la langue mais une didactique qui renoue avec la réalité, celle qui fait de la langue non pas une barrière mais plutôt un point de rencontre de la diversité sociale et culturelle où l'interpénétration ne peut qu'être possible. D'ailleurs en découvrant l'Autre à travers sa langue l'on mesure en même temps combien l'on peut apprécier la sienne par son originalité et les spécificités qu'elle recèle et qui servent à nous identifier. Chaque personne trouve son identité à partir des représentations de l'autre. La démarche interculturelle demande de dépasser les préjugés et les stéréotypes pour aller dans le sens du rapprochement entre les cultures d'autant qu'elles résultent souvent de la combinaison de plusieurs.

Et c'est d'autant plus vrai pour l'Algérie où des éléments de la culture française se sont si bien intégrés qu'ils ne demandent qu'à être 'didactisés' pour mieux servir l'apprentissage de la langue. Il est tout aussi vrai qu'ils n'ont pas été acquis grâce à l'école puisqu'ils n'y sont pas encore inclus. Mais ils sont l'héritage d'une situation historique particulière transmissible qu'il faudrait mettre à profit. Pour l'apprenant

algérien la langue française peut représenter une culture assimilatrice comme elle peut être associée à une culture prestigieuse qui mérite une admiration pouvant tourner à l'excès. Pour les uns elle est source de dépersonnalisation quand les autres y voient une ouverture sur le monde de la liberté, de toutes les commodités pour une vie facile, d'une vie culturelle abondante, de tout ce qui est beau et grandiose à la fois comme La Tour Eiffel ou Le Louvre.

Les premiers se sont focalisés sur la colonisation et tout le péjoratif auquel elle renvoie ; les seconds ont transcendé ce fait. Ces deux opinions se côtoient dans une même classe. Que faire ?

Nous proposons de commencer par donner la parole aux uns et aux autres pour leur permettre d'évacuer ces représentations. L'enseignant interviendra pour juguler l'amertume en adoucissant ses contours, par exemple, tu ne peux pas changer le cours de l'histoire, regarde de l'avant, tu apprends une autre langue ce qui te permettra plus tard de multiplier tes chances de trouver du travail.....et de l'autre côté, freiner un élan trop haut et trop rapide. Cette attitude didactique constitue un préliminaire pour équilibrer le groupe et préparer les activités de classe. Celles-ci porteront toute l'attention sur le document authentique plus en rapport avec la réalité, donnant à l'apprenant des repères qui l'aideront à se situer par rapport à des situations spécifiques. C'est par « l'immersion » et « l'imprégnation » que l'apprenant arrive à acquérir une compétence culturelle, à connaître les comportements langagiers du natif que ce dernier a acquis inconsciemment. Sachant que la possibilité de vivre des situations de communication avec des natifs n'est pas possible pour tous les apprenants. Elle se fait donc à travers le document authentique qui donne accès à l'autre culture en classe. L'apprenant est mis en situation afin d'acquérir les connaissances et d'adopter un comportement (saluer, se présenter, demander des renseignements, en fonction des interlocuteurs). Toute approche interculturelle est liée à son cadre de production et de réception. L'on pourrait le démontrer par une incursion dans la comparaison des deux systèmes linguistiques et valoriser autant les similitudes que les différences pour faire réaliser la diversité à la fois langagière et culturelle. On le fera à partir de l'observation de deux tableaux, par exemple, reproduisant, la vie à la campagne algérienne et française : les personnages avec leurs tenues, les travaux, la préparation des repas, les meubles..... ou encore un document relatant une journée de travail en France et en Algérie en insistant sur, notamment, les moyens de transport..... Et ce qui est intéressant de noter, c'est que dans le contexte algérien le didacticien n'a pas à surmonter le sentiment d'ethnocentrisme qui gêne tant. Nos apprenants, dans leur majorité, manifestent une réelle disposition à aller vers la différence d'autant que celle-ci a pris racine dans leur milieu social depuis longtemps, voire depuis toujours pour ces jeunes. Il suffit de les aider à en remodeler les formes pour qu'ils puissent y naviguer avec aisance.

Il est vrai que des difficultés pour communiquer en français persistent encore chez nos apprenants, y compris universitaires se spécialisant dans cette langue, notamment quand l'implicite a du mal à être saisi, mais étant donné les conditions plutôt favorables dont bénéficie le français, une didactique interculturelle pourrait remettre les pendules à l'heure, il suffit de faire admettre à nos enseignants que l'apprentissage du français passe nécessairement par l'acquisition de sa culture.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2004). *L'Éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

BRUNER, Jérôme (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

COSTE, Daniel (1998). « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». In : *Le français dans le monde*.

GUMPERZ, Jean (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.

MOIRAND, Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

PORCHER, Louis (2004). *L'Enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Sociales. Tr.

ZARATE, Gèneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

(1993). *Représentation de l'étranger en didactique des langues*. Paris : Didier.

LA DIMENSION INTERCULTURELLE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ:

la contribution de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Portugal et en Espagne

Rosa Maria Barbosa Chaves

Universidade de Aveiro et Université Blaise Pascal

Gillian Grace Owen Moreira

Universidade de Aveiro

1. Introduction

Dans le cadre de nos sociétés au sein desquelles la diversité et la globalisation sont de mise, les langues étrangères font désormais partie des savoirs considérés comme indispensables à la vie de tout citoyen européen. En effet, l'internationalisation du marché du travail, les migrations, les voyages constants et l'évolution vertigineuse des moyens de communication tel l'internet sont indéniablement les principaux ingrédients de l'usage des langues étrangères. Désormais, apprendre une langue étrangère ne cantonne plus l'apprenant au seul aspect linguistique de cette langue. Parler une langue étrangère amène à se décentrer linguistiquement mais aussi culturellement, *"parler une langue étrangère, c'est effectivement dire autrement, donc vivre autrement et sentir autrement"* (Girardet in Andrade, 1997: 63).

Dans cet ordre d'idées, la Commission Européenne et le Conseil de l'Europe visent la promotion d'un enseignement des langues étrangères qui englobe diverses valeurs, entre autres, le respect pour autrui et l'ouverture aux autres langues-cultures. Et l'interculturel initialement réservé au problème des migrants s'est affirmé peu à peu et a, par conséquent, élargi son champ d'application notamment à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Aussi, un enseignant de Français Langue Etrangère (F.L.E) qui aspire à répondre au défi du plurilinguisme et du pluriculturalisme se doit d'assumer, en premier lieu, une orientation interculturelle inhérente à ce nouveau paradigme de l'enseignement des langues étrangères. Il doit assumer le fait qu'apprendre une langue étrangère amène donc à une rencontre interculturelle avec la diversité.

Dans l'optique des principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) qui promeut une prise de conscience interculturelle passant par différents types de savoirs: le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre, nous présenterons une étude de programmes officiels de F.L.E en vigueur au Portugal et en Espagne (et plus précisément dans la Communauté Autonome de Galice). Nous

déterminerons dans quelle mesure ces documents officiels visent, concrètement dans la pratique, la promotion de la diversité linguistique et culturelle, de l'intercompréhension et d'un respect mutuel envers les autres langues-cultures.

2. Que signifie donc apprendre une langue étrangère aujourd'hui ?

Dans le monde éducatif et principalement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les questions relatives à la diversité linguistique et culturelle et à la dimension interculturelle de l'éducation à la citoyenneté acquièrent une importance considérable. Dans ce contexte, les divers travaux du Conseil de l'Europe (en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères) énoncent certes des propositions qui encouragent la communication entre les peuples d'Europe mais ils encouragent également une compréhension mutuelle et l'émergence d'une identité culturelle. Nous nous attarderons quelque peu sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001) (CECR) qui s'avère être le document-base d'orientation à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans l'espace européen.

Comme chacun le sait, le CECR vise la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Ce document présente donc les bases communes pour l'élaboration de programmes, de manuels scolaires, d'examens et de formations en langues étrangères en Europe, tout en ayant comme objectif la transparence et la perméabilité au sein des systèmes éducatifs européens afin d'établir des objectifs, des structures et des langages "communs" pour faciliter la mobilité notamment dans la vie professionnelle. Dans cette perspective, le CECR décrit les niveaux de compétence que les apprenants de langues étrangères doivent acquérir afin d'utiliser la ou les langues étrangères à des fins de communication. En fait, l'objectif avoué est celui de faire acquérir à tout citoyen européen une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Ce principe implique non seulement le développement d'une compétence communicative intégrée dans le propre sujet mais elle prévoit également la réalisation d'objectifs partiels et des compétences variables dans différentes langues, en insistant sur l'interdépendance (et la nécessité de coordination) entre les diverses langues enseignées au long du cursus scolaire. Cela présuppose que les apprentissages réalisés dans le cadre scolaire soient considérés comme étant le début (d'un apprentissage continu au long de la vie) et non comme une fin.

Avec l'introduction de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères définie de la sorte par Lies Sercu:

Being able to cope with intercultural experiences requires that a person possesses a number of intercultural competencies and characteristics. These characteristics and competencies have been identified as the willingness to engage with the foreign culture, self-awareness and the ability to look upon oneself from the outside, the ability to see the world through the others' eyes, the ability to cope with uncertainty, the ability to act as a cultural mediator, the ability to evaluate others' points of view, the ability to consciously use culture learning skills and to read the cultural context, and the understanding that individuals cannot be reduced to their collective identities (Sercu, 2005: 2).

on posent comme objectifs que l'apprenant de langues acquière une capacité de développer des relations de respect mutuel avec les locuteurs d'autres langues et qu'il ait pleine conscience de son identité et celle de ses interlocuteurs, devenant ainsi un "locuteur interculturel" capable de vivre avec et dans la diversité. L'apprenant est donc également considéré comme étant un "intermédiaire culturel":

Celui qui a une bonne compétence linguistique, qui est conscient des identités présentes dans l'interaction interlinguistique et qui est capable d'être intermédiaire et d'établir des relations entre sa propre culture et celle des autres avec une "compétence communicative interculturelle" (Byram, 1997: 8).

C'est dans ce sens que chaque locuteur/interlocuteur doit reconnaître chez l'Autre un statut de sujet, en acceptant une réciprocité de regards. Le locuteur interculturel entre ainsi dans un processus d'interaction qui va permettre une influence mutuelle, selon la terminologie de Françoise Chambeu "*un métissage mutuel*" (Chambeu in De Carlo, 1998: 44).

En réalité, la compétence interculturelle diffère d'une simple compétence culturelle dans le sens où elle s'avère être orientée vers l'Autre qui est considérée comme étant un interlocuteur qui possède le même statut que Moi et avec lequel je communique, j'ai des relations, j'interagis sur un plan d'égalité. Par conséquent, la compétence interculturelle ne peut être considérée comme étant seulement une compétence pour communiquer avec un étranger mais elle est également une compétence qui permet la communication avec Autrui sur la base d'un respect mutuel. Avant d'aller plus loin, nous nous devons de rappeler le fait que l'acquisition d'une compétence interculturelle est transversale au curriculum scolaire, elle ne se cantonne pas exclusivement au cours de langue étrangère. C'est ici cependant que l'enfant/adolescent est en contact dès les premiers instants avec les autres langues-cultures. Le cours de langue étrangère et de F.L.E s'avère être un espace privilégié pour le développement d'attitudes et de savoirs en adéquation avec la compétence interculturelle.

3. Eduquer à la diversité par l'enseignement du F.L.E: la réalité portugaise et espagnole

Dans cette seconde partie, nous nous attarderons plus particulièrement sur quelques documents-clés de l'enseignement des langues étrangères et notamment du F.L.E au Portugal, en Espagne et dans la Communauté Autonome de Galice. Nous tenterons de vérifier dans quelle mesure le respect pour la diversité linguistico-culturelle et pour la dimension interculturelle est contemplé. Dans cet article, nous avons dû restreindre notre analyse des documents/programmes suivants aux finalités et aux objectifs généraux:

Portugal	Espagne et Galice
<ul style="list-style-type: none"> - Ministério da Educação Departamento do Ensino Básico. (2002). <i>Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais</i>. Lisboa: Ministério da Educação. - Despacho n.º 12591/2006 do Ministério da Educação (Programa de enriquecimento curricular do 1º CEB). - Ministério da Educação Departamento do Ensino Básico. (1991). <i>Programa Francês. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 2.º Ciclo</i>. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. - Ministério da Educação. (2000). <i>Programa Francês. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º Ciclo</i>. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. - Ministério da Educação. (2001). <i>Programa de Francês. Nível de continuação e de iniciação 10º, 11º, 12º. Cursos gerais e cursos tecnológicos. Formação geral e específica</i>. Lisboa: ME. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, BOE n.º 106 del jueves 4 de mayo 2006. - Diario Oficial de Galicia de 31 de Mayo de 2000, Orden por la que se convoca la realización de proyectos de anticipación de la primera lengua extranjera en el segundo ciclo de la educación infantil y en el primer ciclo de la educación primaria. - Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE n.º 293 de viernes 8 diciembre 2006. - Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG n.º 132 - Luns. 9 de xullo de 2007. - Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n.º 5 de viernes 5 de enero de 2007. - Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG n.º 136. Venres, 13 de xullo de 2007.

3.1. L'Enseño Básico portugais (6-15 ans)

Le document relatif aux *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, notamment par rapport aux compétences spécifiques des langues étrangères stipule dans son introduction (p.39) que *“É necessário perspectivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como construção de uma competência plurilingue e pluricultural*

nos termos que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas". L'objectif pour devenir compétent en langue est le même et ce, quelle que soit la langue enseignée. Selon ce document, être compétent en langues signifie (p.40):

Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizador, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade [...] significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver.

Dans ce profil d'apprenant compétent en langues, l'objectif visé est de faire en sorte que l'apprenant de langues acquière une compétence interculturelle qui lui permettra de comprendre, d'accepter et de vivre avec l'Altérité et la Diversité.

a) Le 1^o Ciclo do Ensino Básico (6-10 ans)

En ce qui concerne les compétences spécifiques au 1^o *Ciclo do Ensino Básico*, ce document pose comme principe d'orientation (parmi d'autres), la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle en préconisant l'ouverture de l'école à la pluralité. Pour ce faire, "*a criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas*" et "*o convívio com outros modos de ser, de estar e de viver*" (p.45) sont encouragés.

Au Portugal, il existe un *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1^o ciclo do Ensino Básico* /(*Despacho n^o 14 753/2005*) et une des justifications avancée fut la suivante:

A aprendizagem do inglês no primeiro ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia.

Il convient ici de souligner le fait qu'au contraire de ce que beaucoup de personnes peuvent penser, l'école élémentaire portugaise n'est pas fermée aux autres langues étrangères qui ne soient pas l'anglais. Afin d'illustrer nos propos, nous aimerions rappeler que dans la liste des activités dites d' "*enriquecimento curricular no 1^o Ciclo*", l'enseignement d'autres langues étrangères apparaît à côté d'activités de soutien, de l'enseignement de l'anglais, de l'activité physique et sportive, de l'enseignement musical et d'autres expressions artistiques, conformément au point 9-b de ce *despacho*. Néanmoins, force nous est de constater que les agents éducatifs ne profitent guère de cette opportunité pour introduire la diversité linguistique et culturelle à l'école. Dans la pratique, les enfants de l'école élémentaire peuvent n'avoir qu'un contact exclusif avec

l'anglais qui s'avère être une activité dite "d' *enriquecimento curricular com caracter obrigatório*". On se doit d'assumer le fait que ce contact avec la diversité peut être restreint à la diversité du monde anglophone.

b) Les 2^o et 3^o Ciclos do Ensino Básico (10-15 ans)

En ce qui concerne les 2^o e 3^o Ciclos do Ensino Básico, si l'on examine à nouveau le document *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, on observe qu'à l'inverse de ce qui s'est passé pour le 1^o Ciclo do Ensino Básico, les compétences spécifiques ne font guère la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme. En réalité, elles préconisent une espèce de « **bi**-linguisme et **bi**-culturalisme ».

Voyons, en guise d'exemples, des objectifs posés par *Currículo Nacional do Ensino Básico* pour la fin du 2^o e 3^o Ciclos do Ensino Básico:

- Reconhecimento de traços características da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua,
- Reconhecimento de afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira. (p 47-48)
- Adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta:
 - os traços característicos da sociedade e da cultura comunidades que usam a língua;
 - afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira (p.49-50)

Et exclusivement pour le 3^o Ciclo do Ensino Básico:

- *Estabelecimento de relações – afinidades/diferenças – entre a cultura de origem e a cultura estrangeira (p.47).*

Quant au programme officiel pour l'enseignement de la langue française au 2^o Ciclo do Ensino Básico, il convient d'insister sur le fait qu'il s'agit d'un programme qui date de 1991 et celui du 3^o Ciclo do Ensino Básico de 2000. Ces programmes n'intègrent donc évidemment pas les diverses orientations du CECR et des *Competências Essenciais*. Toutefois, rappelons bien qu'il sont toujours en vigueur aujourd'hui...

La lecture des objectifs généraux des programmes du 2^o e 3^o Ciclos do Ensino Básico nous a permis de faire ressortir quelques vecteurs qui peuvent néanmoins promouvoir des valeurs et des attitudes pour l'acceptation d'autres réalités, mais bien entendu orientées vers le monde d'expression francophone.

**Objectifs généraux
Programmes de français**

2° CEB :

- Reflectir sobre a sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão francesa;
- Desenvolver atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação. (p.7)

3° CEB:

- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão francesa;
- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social através do desenvolvimento do espírito crítico, de atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação. (p.11-31-32)

Il s'avère être tout de même important d'expliquer ici qu'à aucun moment il n'est fait une référence directe à la dimension interculturelle dans ce programme. Toutefois, dans l'introduction, nous avons pu détecter un objectif globalisant "*aprender a outra realidade que é a França e os outros povos de expressão francesa*" (p.5).

c) Le *Secundário* portugais (15-18 ans)

En ce qui concerne le *Programa de Francês do nível de continuação 10º-11º-12º (cursos gerais e cursos tecnológicos formação geral e específica)*, d'emblée, on observe, par la lecture de l'introduction qui sert de présentation du programme, un changement de paradigme en comparaison aux programmes de 2º e 3º *Ciclos do Ensino Básico* dans lesquels la question de la diversité n'est pas abordée de façon linéaire. En effet, apparaît dans ce programme du secondaire la préoccupation d'encadrer ce programme dans un contexte déterminé par les diverses orientations du Conseil de l'Europe qui font la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme au sein d'une éducation pour la citoyenneté.

**Programme de français
Nível de continuação 10º-11º-12º
(cursos gerais e cursos tecnológicos formação geral e específica)**

"Os programas de Francês pretendem propor percursos de ensino/aprendizagem que ajudem a construir uma competência plurilingue e pluricultural" (p.III)

A formação para a cidadania faz parte dos 3 grandes eixos que englobam os objectivos deste programa juntamente com a competência comunicação e a competência estratégica (p.IV-V)

Dans cette perspective, apprendre les langues offre la possibilité à l'adolescent de vivre parmi la diversité et cela contribue à la construction d'une citoyenneté active et

responsable. Les finalités et les objectifs exprimés contiennent d'évidentes références à l'éducation à la diversité encourageant ainsi la rencontre interculturelle et le développement d'attitudes et de valeurs civiques et humaines.

Finalités du programme de français
Nível de continuação 10º-11º-12º
(cursos gerais e cursos tecnológicos formação geral e específica)

- Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando aquisições e usos linguísticos diversificados;
- Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- Favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade e da autonomia;
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania;
- Promover o desenvolvimento da consciência de cidadania a nível individual e colectivo. (p.1)

Objectifs généraux du programme de français
Nível de continuação 10º-11º-12º
(cursos gerais e cursos tecnológicos formação geral e específica)

- Interpretar aspectos das culturas de expressão francófona numa perspectiva intercultural.
 - Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade:
 - *Interagir no contexto da sala de aula de forma responsável e colaborativa.*
 - *Assumir atitudes de solidariedade e de empenhamento face a problemas actuais de âmbito nacional e internacional.*(p.2-25-56)
- Objectivos de aprendizagem: (p.3-26-57)
- Participar no contexto social da Escola de forma responsável e colaborativa.
 - Praticar formas diversificadas de interacção.
 - *Demonstrar afirmação pessoal, aceitação do Outro e espírito crítico.*

3.2. L'Espagne et la Communauté Autonome de Galice

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi l'option méthodologique de ne sélectionner que les documents officiels intégrant les nouvelles orientations édictées par la nouvelle *Ley Orgánica de Educación* (LOE), laissant ainsi de côté les documents antérieurs à la LOE. Par ailleurs, comme vous pourrez le constater, ces documents ne se réfèrent pas exclusivement au F.L.E mais à toutes les langues étrangères. Avec la LOE, nous sommes effectivement entrés dans une perspective de didactique des langues

et des cultures (au pluriel) où les objectifs et les contenus généraux sont applicables à toute langue étrangère enseignée dans le système éducatif espagnol. Dans son préambule, la LOE explique que :

Se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

L'apprentissage des langues étrangères apparaît donc comme étant une nécessité pour vivre dans la société européenne actuelle. La pluralité linguistique caractéristique de l'Espagne est renforcée et l'interculturalité apparaît très clairement comme un objectif de cette LOE par le biais de son article 2 (*finés*) "*La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad*".

3.2.1. L'Enseñanza Básica (l'Educación Primaria et l'Educación Secundaria Obligatoria)

L'article 6 de la LOE définit le curriculum de l'enseignement basique comme étant "*El conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos y criterios de evaluación*". Et ces *competencias básicas* inspirées des divers travaux de la Commission Européenne aideront l'apprenant à exercer une citoyenneté active qui lui permettra de vivre une vie d'adulte de façon probante et de développer un apprentissage permanent tout au long de sa vie. Ces compétences sont au nombre de huit:

1. Compétence en communication linguistique;
2. Compétence en mathématiques;
3. Compétence par la connaissance et l'interaction avec le monde physique;
4. Traitement de l'information et compétence digitale;
5. Compétence sociale et citoyenne;
6. Compétence culturelle et artistique;
7. Compétence pour apprendre à apprendre;
8. Autonomie et initiative personnelle.

Dans le cadre de cet article, nous nous attarderons bien évidemment sur la première compétence: la compétence linguistique qui, en Espagne, inclut les langues étrangères (LM +LE). Elle se réfère à l'utilisation de la langue comme instrument de communication écrite et orale mais aussi comme un moyen d'apprentissage et de régulation des conduites et des émotions. Bien entendu, la langue étrangère contribue également au développement des autres compétences. Mais voyons ce que nous dit *le Real Decreto*

1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Anexo 1- Competencias básicas. Parmi plusieurs caractéristiques de cette compétence, nous avons retenu celle qui, à nos yeux, correspondait le mieux au thème de notre communication:

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

Le cours de langue étrangère se trouve donc être par excellence un lieu où l'apprenant peut vivre et apprendre à vivre sa citoyenneté dans la rencontre avec l'Altérité. Dans la perspective de garantir à tout citoyen espagnol une citoyenneté active dans la vie sociale, le curriculum de la scolarité obligatoire s'empaigne de la philosophie de ces compétences de base inspirée par l'Union Européenne en vue d'une éducation à la citoyenneté. Et le développement de cette compétence de communication linguistique, notamment par le biais des langues étrangères, est un élément-clé, selon le *Ministerio de Educación y Ciencia* espagnol (MEC), "*para desarrollar las capacidades que permitirán a los alumnos seguir aprendiendo y utilizar lo que saben para vivir y convivir con los demás mejorando el entorno natural y social del que forman parte*" (MEC, 2005: 63).

a) L'Éducation primaire (6-12 ans)

L'Article 3 du *Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*¹ dans son point f, énonce dans ses objectifs généraux de l'Éducation primaire l'acquisition d'au moins une langue étrangère: "*Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresarse y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas*". Il s'agit donc bien d'un objectif à part entière où la langue étrangère revêt un caractère obligatoire.

Par ailleurs, comme c'est le cas dans la Communauté Autonome de Galice, une deuxième langue étrangère peut être enseignée dans le 3^{ème} cycle (5^{ème} et 6^{ème} années) à l'abri de l'article 4 point 3 qui stipule que "*En el tercero ciclo de la etapa, las administraciones educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera*".

En ce qui concerne les objectifs spécifiques de la langue étrangère, on peut observer une forte influence des principes du CECR. En effet, les auteurs expliquent que "*Estas pautas han sido un referente clave en el currículo del área*" et ils ajoutent que "*el*

1. Le *Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* est mis en application en Galice par le biais du *Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*.

aprendizaje de la lengua extranjera ha de contribuir al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas, al mismo tiempo ayudar a comprender y valorar la lengua o lenguas propias”.

En ce qui concerne les objectifs, la dimension interculturelle est présente par le biais des objectifs suivants:

Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria	Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Expresarse e interactuar oralmente en situacións sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.</i> - <i>Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Expresarse e interactuar oralmente en situacións sinxelas e habituais que teñan un contido e desenvolvemento coñecido, utilizando procedementos verbais e non verbais e adoptando unha actitude respetuosa e de cooperación.</i> - <i>Valorar la lingua estranxeira, e as linguas en xeral, como medio de comunicación e entendemento entre as persoas de procedencias e culturas diversas e como ferramenta de aprendizaxe de distintos contidos.</i> - <i>Coñocer aspectos doutras culturas que utilizan a lingua estudada e amosar unha actitude de respecto cara as mesmas.</i>

Si l'on compare ces objectifs, on peut constater que la Communauté Autonome de Galice a rajouté l'objectif "*Coñocer aspectos doutras culturas que utilizan a lingua estudada e amosar unha actitude de respecto cara as mesmas* ", démontrant ainsi une certaine préoccupation « interculturelle ». En effet, l'altérité, appréhendée dans la pluralité et la valeur du respect pour Autrui, est mise en avant. Cette sensibilité de la Communauté Autonome de Galice à la question de la diversité et de l'interculturalité est d'ailleurs présente également dans l'introduction à la section Langue Etrangère de ce Décret. En effet, elle insiste notamment sur la richesse de la diversité linguistique et culturelle de la Galice qui font partie de son identité linguistique et culturelle. Le rajout de cet objectif trouve ici toute sa raison d'être car selon ce décret (p.11725):

A realidade galega está conformada por unha comunidade de falantes que coñecen dúas linguas, o galego e o castelán, e que están a aprender, polo menos, unha lingua estranxeira. Isto, máis a integración na nosa sociedade de persoas procedentes doutros países de Europa e do resto do mundo, constitúe unha característica dos contornos de aprendizaxe escolar das linguas, en si mesmos plurilingües.

b) L' Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (12-16 ans)

En fait, lors du la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années de l'ESO, les apprenants suivent obligatoirement l'enseignement d'une langue étrangère mais il existe la possibilité d'apprendre une deuxième langue étrangère, comme le prévoit l'article 24-5 de cette loi:

Asimismo, en el conjunto de los tres cursos, los alumnos podrán cursar alguna materia optativa: la oferta de materias en este ámbito de optatividad deberá incluir una segunda lengua extranjera y cultura clásica. Las Administraciones educativas podrán incluir la segunda lengua extranjera en las materias a las que se refiere el apartado 1.

La Communauté Autonome de Galice se basant sur cet article rend obligatoire l'apprentissage d'une deuxième langue pour la 1^{ère} et la 2^{ème} années et ce, à partir de cette année scolaire 2007/08. Et le F.L.E s'avère être choisi par près de 95% des apprenants ².

En 4^{ème} année de l'ESO, les apprenants ont la possibilité, en plus de la première langue obligatoire, d'opter pour une deuxième langue étrangère dans le cadre d'une sélection de trois options (caractère optionnel), comme nous le dit l'article 25-1 de la LOE:

Art 25-1. Primera lengua extranjera materia obligatoria.

2. Además de las materias enumeradas en el apartado anterior, los alumnos deberán cursar tres materias de las siguientes:

- Biología y geología
- Educación plástica y visual
- Física y química
- Informática
- Latín
- Música
- Segunda lengua extranjera
- Tecnología

Si l'on reprend la LOE et que l'on analyse les objectifs généraux de l'ESO, l'article 23 point i) stipule comme objectif de l'enseignement secondaire: i) *"Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada"*. Aucune référence n'est faite à ce niveau à la dimension interculturelle. L'expression *"de manera apropiada"* est des plus floues et peut laisser place à diverses interprétations.

Mais si l'on analyse les deux documents plus spécifiques à l'ESO relatifs aux enseignements de base, voyons ce que l'on peut trouver en matière d'interculturalité et de promotion de la diversité linguistique et culturelle dans la liste des objectifs présentés en matière de langues étrangères:

2. in *La segunda lengua extranjera será obligatoria para 50 000 alumnos.* in Web Educativa del Ayuntamiento de la Coruña. La Voz de Galicia. 05/02/2007.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria	Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variada, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.</i> - <i>Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Escoitar e comprender información xeral e específica en distintas situacións comunicativas, adoptando unha actitude respetuosa e de cooperación co falante.</i> - <i>Valorar la lingua estranxeira, e as linguas en xeral, como instrumento de acceso á información e como ferramenta de aprendizaxe de contidos diversos, como medio de comunicación e entendemento entre as persoas de procedencias, lingua e culturas distintas evitando calquera tipo de discriminación e de estereotipos lingüísticos e culturais.</i> - <i>Coñocer os elementos culturais máis relevantes dos países onde se fala a lingua estranxeira, establecer relación entre aspectos culturais deses países e os propios rexeitando estereotipos negativos.</i>

Dans les objectifs du Real Decreto et si on les compare à ceux de l'Education primaire, force nous est de constater qu'ils ne sont guère plus nombreux. A première vue, on pourrait penser que ces programmes ne donnent qu'une relative importance à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Mais si l'on observe plus attentivement les contenus ou l'introduction (tout comme pour l'*Educación primaria* d'ailleurs), on constate que les indications de CECR ont été prises en considération notamment dans les contenus du Bloc 4 (Aspects socio-culturels et conscience interculturelle).

Tout comme pour l'éducation primaire, les objectifs de l'ESO édictés en Galice en apporte un supplémentaire "*Coñocer os elementos culturais máis relevantes dos países onde se fala a lingua estranxeira, establecer relación entre aspectos culturais deses países e os propios rexeitando estereotipos negativos*". Une nuance est apportée notamment par rapport aux stéréotypes, ils ne les considèrent pas tous comme étant un « poison » à éliminer, seuls les négatifs. Les stéréotypes ont, en général, plutôt mauvaise réputation notamment en raison des problèmes causés dans les relations interculturelles. Or, ils s'avèrent être les piliers de la réflexion interculturelle concernant la vision d'Autrui et de Soi-même. En effet, ils peuvent conduire à une incompréhension et à un refus de l'Autre. Toutefois, il ne faudrait pas tomber dans l'excès de vouloir les supprimer totalement. En effet, ils assument des fonctions importantes.

4. En guise de conclusion...

Comme le souligne Michael Byram, l'éducation à la diversité a pour base le respect pour les personnes et pour l'égalité de tous dans le respect des Droits de l'Homme et dans l'acceptation de la diversité. Et sans ces présupposés, l'interaction en démocratie serait en danger (Byram, 2002). Dans cette perspective, l'objectif de l'éducation à la diversité a assumé un rôle important en matière de politiques éducatives et linguistiques du Conseil de l'Europe et plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Comme nous avons pu le constater, ce principe s'applique, à des degrés divers, dans les différents documents officiels espagnols et portugais.

Actuellement, l'éducation interculturelle apparaît comme étant un objectif de l'enseignement des langues étrangères. En effet, la promotion pour une meilleure compréhension mutuelle et l'acceptation des différences et de la diversité au sein de nos sociétés multiculturelles visent le développement du dialogue interculturel fondamental à l'existence d'une citoyenneté digne de ce nom. Il s'agit donc de former l'esprit notamment du personnel du monde éducatif et également celui des parents à la prise de conscience de l'importance de la dimension interculturelle dans le processus de formation de leurs enfants afin de former de futurs adultes équilibrés, ouverts à l'Altérité et citoyens d'une Europe plurielle. Et dans ce contexte particulier, les principes d'orientation à l'introduction des langues étrangères à l'école insisteraient sur l'importance de la sensibilisation à la diversité linguistique certes, mais également culturelle afin de permettre à l'enfant/adolescent de se former à la compréhension et à l'appréciation de cultures diverses en l'ouvrant efficacement à la compréhension internationale. A l'aube de l'année 2008 qui, rappelons-le, sera l'Année européenne du dialogue interculturel proclamée par la Commission Européenne, il faudrait donc à tout prix promouvoir cette recommandation émise notamment par le *Ministerio de Educación y Ciencia* espagnol à propos de l'enseignement des langues étrangères:

Un aprendizaje temprano proporciona a los alumnos un nuevo instrumento de comunicación y expresión, les permite desarrollar una conciencia intercultural de respeto a formas de vida y costumbres diferentes, e incluso mejora el conocimiento que tienen de su lengua materna y de las demás que puedan adquirir (MEC, 2005: 64-65).

Références bibliographiques

ANDRADE, Ana Isabel (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira. Francês e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de doutoramento. Aveiro : Universidade de Aveiro.

BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella & STARKEY, Hugh (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe : Starsbourg.

BLONDIN, Christiane, CANDELIER, Michel, EDELENBOS, Peter, JOHNSTONE, Richard, KUBANEK-GERMAN, Angelika & TAESCHER, Traute (1998). *Foreign languages in Primary school and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London : CILT

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, Ensino*. Porto : Asa Edições.

DE CARLO, Madalena (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International.

EUROPEAN COMMISSION (1995). *White Paper "Teaching and Learning: Towards the Learning Society"*. Brussels : European Commission. COM(95) 590.

EUROPEAN COMMISSION COMMUNICATION (2001). *Making A European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels : European Commission. COM(2001) 678 final of 21.11.01.

EUROPEAN COMMISSION, Communication (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism"*. Brussels : European Commission COM(2005) 596 final of 22.11.2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid : Marín Álvarez Hinos SA.

SERCU, Lies (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

LE PLURILINGUISME : DES DISCOURS À LA RÉALITÉ

Cristina Avelino

Associação Portuguesa dos Professores de Francês
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Francine Arroyo

Associação Portuguesa dos Professores de Francês
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

L'enseignement des langues vivantes, en Europe, se trouve à un moment clé de son histoire car il est désormais au service d'un projet politique et éducatif qui vise à promouvoir le plurilinguisme dans nos sociétés de plus en plus multilingues et ouvertes à la globalisation.

Afin de mieux cerner la situation actuelle, nous nous proposons d'analyser l'évolution des notions de plurilinguisme et de multilinguisme puis de voir les effets de ces options de politique linguistique européenne en parcourant les contextes institutionnels d'enseignement et de formation initiale et continue des professeurs ainsi que le contexte socioéconomique du marché des langues au Portugal.

Cette analyse permettra de souligner les diverses contradictions émanant des décisions politiques, des textes officiels, de leur mise en application sur le terrain et nous mènera à explorer de nouvelles voies et à réfléchir au rôle des associations, au niveau national et international, dans la promotion et la défense du plurilinguisme au sein d'une Europe dont l'une des richesses est la diversité linguistique et culturelle.

Plurilinguisme et multilinguisme

Ces deux notions sont récentes comme on peut le déduire des définitions proposées par le Trésor de la Langue Française :

Plurilinguisme, subst. masc. État d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication; situation qui en résulte. *Synon. multilinguisme. Une densité de population très élevée et un grand nombre de locuteurs par langue n'étant apparemment pas des conditions préalables à l'existence de communautés de discours plurilingue (...), les sociétés dites simples peuvent également offrir des situations complexes de plurilinguisme* (J. GARMADI, *La Socioling.*, 1981 p.102).

—[**plyRilɛ̃gɪsm**]. — 1^{re} attest. 1956 (M. COHEN, *op. cit.*, p.381, Index, avec renvoi à *multilinguisme*); de *plurilingue*, suff. *-isme**.

BBG. — Plurilinguisme: normes, situations, stratégies. Ét. sociolinguistiques réunies par G. Manessy et P. Wald. Paris, 1979, 283 p.(s.v. *plurilinguisme*). — TABOURET-KELLER (A.). Plurilinguisme: revue des trav. fr. de 1945 à 1973. *Linguistique. Paris.* 1975, t.11, n° 2, pp.123-137 (s.v. *plurilinguisme*).

Multilinguisme, subst. masc. État d'un individu ou d'une communauté linguistique qui utilise concurremment trois langues différentes ou davantage. *Il y a des degrés dans le multilinguisme, dans la mesure où la différence n'est pas toujours nette en fait entre l'apprentissage « naturel » et l'apprentissage « scolaire » d'une langue par un enfant* (DUCROT-TOD. 1972). — [m y l t i l i ŋ g i s m]. — 1^{re} attest. 1956 (M. COHEN, *Pour une sociol. du lang.*, Paris, Albin Michel, p. 221); de *multilingue*, suff. -isme*.

Les premières occurrences de ces termes surgissent dans l'ouvrage de Cohen (1956) *Pour une sociologie du langage* et leur utilisation dans des recherches en sociolinguistique établissent fréquemment une relation de synonymie. La contribution la plus importante pour les distinguer vient du Conseil de l'Europe qui, sous l'effet de la construction politique européenne, s'engage dans des travaux visant à créer des instruments pour l'enseignement des langues. Quelques publications dont celle de Coste, Moore et Zarate (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle* constituent une avancée importante en définissant ainsi cette compétence :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (p. 12)

L'apprentissage des langues étrangères participe au développement de cette compétence plurilingue et *Le cadre européen commun de référence pour les langues*, publié en 2001, reprend cette option et impose la notion de compétence plurilingue comme une compétence de tout acteur social. L'une des dernières publications *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, 2007* établit une distinction entre les deux termes :

«Le multilinguisme désigne ici exclusivement la présence de plusieurs langues dans un lieu donné, indépendamment de ceux qui les parlent. » (p. 18)

Le multilinguisme s'oppose au monolinguisme et apparaît comme une réalité associée à un groupe, à une société, à une communauté alors que le plurilinguisme est du domaine individuel et désigne le répertoire linguistique que tout locuteur peut mobiliser dans des contextes de communication. Le plurilinguisme relève d'une compétence individuelle et devient ainsi une valeur éducative fondant la tolérance linguistique, c'est-à-dire l'acceptation positive de la diversité linguistique et culturelle.

Dans le domaine des politiques linguistiques au sein de l'Union Européenne, le plurilinguisme se transforme en un objectif pour les citoyens. L'éducation plurilingue vise à valoriser et à développer cette compétence linguistique à travers des activités scolaires et extra scolaires dès le plus jeune âge et tout au long de la vie alors que l'enseignement plurilingue se fonde sur des comparaisons entre les langues ou la possibilité d'apprendre le plus grand nombre dans des contextes déterminés.

Récemment, l'Union Européenne s'est engagée dans la défense du multilinguisme en créant le nouveau Commissariat au Multilinguisme confié, en janvier 2007, à Léonard Orban. La lecture du site souligne la proximité des deux notions :

Pour travailler ensemble, les Européens ne peuvent se passer des langues. Les langues sont au cœur même de l'unité dans la diversité qui caractérise l'Union européenne. Nous nous devons de protéger et de promouvoir notre patrimoine linguistique dans les États membres, mais nous devons également nous comprendre, en tant que voisins et partenaires dans l'UE. Parler plusieurs langues est synonyme d'entreprises plus compétitives et de citoyens plus mobiles.

La Commission européenne se doit de tenir ses engagements vis-à-vis des citoyens: nous devons pour ce faire communiquer avec vous dans une langue que vous comprenez. Promouvoir le multilinguisme est un très bon moyen de rapprocher les citoyens européens, de vous donner accès à l'information et de vous permettre de faire entendre votre voix. L'apprentissage des langues permet de mieux comprendre les choses. Les services d'interprétation et de traduction peuvent vous aider à participer aux activités de l'UE et à lire les publications de l'UE.

Je m'attacherai avant tout à promouvoir le multilinguisme dans les Politiques de l'Union européenne telles que la culture, l'éducation, la communication et l'emploi. Je souhaite contribuer activement à la compétitivité de l'économie européenne.

Du point de vue institutionnel, l'Union Européenne se donne pour mission de préserver le multilinguisme existant et à le promouvoir dans cette organisation pour faciliter l'accès de tous les citoyens à l'Information. L'apprentissage des langues sert aussi des enjeux économiques importants puisque la connaissance des langues constitue une plus-value dans la compétition sur les marchés. Une étude¹ réalisée en 2005 à la demande de la Commission de la Culture et de L'Education a fourni des informations précieuses sur l'impact des langues dans la vie des entreprises européennes et montré que le manque de compétences linguistiques implique souvent la perte de marchés dans le monde. Le 19 novembre 2007, la Commission Européenne a organisé à Lisbonne le «Business Forum» pour mettre en place une collaboration entre les entreprises, le monde de l'enseignement et les pouvoirs publics pour la promotion de l'apprentissage des langues aux fins du développement de l'économie.

Cette évolution montre bien que les compétences en langues, tout en restant un enjeu pour les politiques éducatives, sont aussi des moteurs essentiels pour la vie économique et la compétitivité de l'Union Européenne sur les marchés européens. La préservation du multilinguisme existant en Europe est une valeur qui prend de l'importance et la connaissance de diverses langues un atout appréciable pour le développement économique. Cette situation serait très encourageante pour la diversité linguistique et l'enseignement des langues si, dans la pratique, on ne constatait pas un paradoxe: l'anglais s'impose comme langue de communication de toutes ces initiatives !

1. ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise.

Des discours à la réalité

Le site du Ministère de l'Éducation portugais énonce sans ambiguïté le besoin, pour tout citoyen, d'une compétence plurilingue :

A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividades, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar. (www.dgidc.min-edu.pt)

De même, les textes de loi ouvrent la possibilité d'instituer le plurilinguisme à travers l'enseignement public. Par exemple, le décret n° 6/2001 permet, dans son article 7, de proposer, dans le premier cycle de l'enseignement de base (6-10 ans) une langue étrangère choisie selon les ressources des écoles. D'autre part, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire pendant cinq ans, au long des second et troisième cycles ainsi que celui d'une seconde langue durant trois ans en troisième cycle (12-15 ans). Dans l'enseignement secondaire (15-18 ans) on doit continuer, pendant deux ans, une des langues du troisième cycle. La réalité est loin de refléter les textes de loi dans les différents niveaux d'enseignement.

Les langues dans *Ensino Básico (1º Ciclo)* : une belle occasion ou une occasion ratée ?

A la rentrée 2005, le gouvernement a décidé de généraliser l'enseignement de l'anglais pour tous les enfants du primaire à partir de la troisième année d'enseignement (8 ans), ce qui va à l'encontre du décret où les écoles peuvent offrir n'importe quelle langue. Cet enseignement est une activité extra scolaire financée en partie par l'état dont la gestion a été déléguée aux collectivités locales comme le montre le tableau ci-dessous.

Directions Régionales d'Education ¹	Écoles	Entités				Élèves	
		Mairies	Instituts	Groupes	Assoc. Parents	Nombre	%
DREN	3218	3037	95	54	32	81 009	94%
DREC	1961	1564	231	17	149	34 854	95%
DREL	1335	861	378	37	59	51 886	77%
DREA	301	244	8	49	0	7 282	72%
DREalg	198	197	0	0	1	8079	89%
Total	7013 93%	5903 84%	712 10%	157 2%	241 3%	183 092	87%

L'anglais dans le primaire (2005/2006)³

Les chiffres présentés par le gouvernement – 87% des enfants de 8-9 ans, représentant 93% d'écoles ont initié l'anglais durant l'année scolaire 2005-2006 – révèlent apparemment le grand succès de cette mesure mais cachent, en fait, une réalité plurielle. Dans la plupart des cas, l'organisation de ces cours et le recrutement des enseignants est fait dans les pires conditions. Tout d'abord, aucun programme n'a été établi, donc aucun objectif d'enseignement n'a été défini et chacun a interprété à sa manière les finalités de l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants de cet âge. La plupart des collectivités locales, qui n'étaient pas préparées pour ce genre de défi a dû improviser en quelques semaines. Au mieux, elles ont fait appel à des instituts de langues qui souvent n'avaient aucune expérience de cours pour des apprenants de cet âge et par conséquent, pas d'enseignants. Dans la grande majorité des cas, le recrutement des enseignants relève du scandale : peu ou mal formés, sous-payés, ils travaillent dans de très mauvaises conditions matérielles.

D'autre part, les programmes du 2^o *Ciclo* n'ayant pas changé, à 10 ans, ces élèves recommencent des cours d'initiation d'anglais puisque c'est cette langue qui est la plus choisie à ce niveau d'études.

Ce qui aurait dû être une bonne mesure est en fait un fiasco complet et risque de compromettre l'avenir à cause de la démotivation qu'engendre ce genre d'expériences auprès d'enfants si jeunes.

2. Les données sont recueillies par les différentes Délégations régionales d'éducation: celle du Nord (DREN), du Centre (DREC), de Lisbonne et de la Vallée du Tage (DREL), d'Alentejo (DREA) et d'Algarve (DREalg)

3. Toutes les données présentées dans cette communication sont celles du GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo)

Les langues dans le 2^o et le 3^o Ciclo : la tradition ou la rénovation ?

Dans les second et troisième cycles (10-15 ans), quatre langues sont proposées dans les écoles : l'allemand, l'anglais, l'espagnol et le français. Les élèves choisissent en majorité l'anglais en langue 1, comme dans la plupart des pays européens, et 85% prennent le français en langue 2 comme le montrent les statistiques ci-dessous :

	Allemand	Anglais	Espagnol	Français
LE1	116	763 177	49	14 572
LE2	1 723	14 903	7 120	318 281
TOTAL	1 839	778 070	7 169	332 853

Les langues dans les 2^o et 3^o Ciclo en 2005/2006

Cet état des lieux ne traduit pas le réel intérêt des élèves. En effet, cela semble plutôt refléter les ressources humaines disponibles dans le système éducatif. Comme la formation des professeurs est traditionnellement bivalente, conjuguant la langue maternelle et une langue étrangère ou deux langues étrangères et comme le plus gros contingent de professeurs correspond à la formation portugais-français, les écoles offrent de façon presque systématique le français alors que ce n'est pas le cas pour l'allemand ou l'espagnol. D'autre part, la situation de l'espagnol est particulière car cette langue a été introduite depuis peu dans le système scolaire portugais et il y a encore très peu de professeurs formés. Quant à l'allemand, il a rapidement été dépassé par l'espagnol et la situation s'aggrave chaque année davantage.

Au Portugal, l'éventail de langues est encore très restreint et limité à quatre grandes langues européennes. La récente évolution du Portugal, d'un pays de migration vers un pays d'immigration, a apporté une nouvelle population scolaire issue de diverses communautés européennes et non-européennes et aura sûrement comme conséquence un élargissement de cet éventail linguistique, si l'on considère l'exemple d'autres pays.

Les langues dans le secondaire : une suite ou un nouvel épisode ?

Dans l'enseignement secondaire (15-18 ans), la situation est similaire en ce qui concerne l'éventail des langues mais sensiblement différente au niveau du nombre de langues. En effet, moins de 20% des élèves apprennent deux langues, la grande majorité ne continuant que l'anglais.

	Allemand	Espagnol	Français	Anglais
LE1	864	495	37 608	166 848
LE2 / LE3	4 061	2 242	19 617	12 094
TOTAL	4 935	2 737	57 225	178 942

Les langues dans *Ensino Secundário*, en 2005/2006

Dans ce cycle, la situation des langues fluctue d'année en année, au gré des réformes et des ajustements. Depuis longtemps, une seule langue est obligatoire à ce niveau d'études, dans la formation générale, et seulement pendant deux ans à raison de deux cours de 90 minutes. Avec la réforme de 2004, dans la filière « Langues et littératures », une seconde langue était obligatoire et une troisième possible durant les trois années du cycle, dans la formation spécifique. Comme cette filière était trop étroite et n'ouvrait que sur très peu de débouchés, les associations ont lutté pour qu'elle soit réintégrée dans les sciences humaines afin de permettre un plus grand choix de parcours, ce qui a été fait à la rentrée 2007 où elle a été rebaptisée « Línguas e Humanidades ». Le résultat de ce réajustement est présenté dans le tableau ci-dessous :

Cursos	Formação	Níveis	Anos	Tempos lect.
- Cursos Científico-Humanísticos - Cursos Tecnológicos - Cursos Artísticos	Formação Geral	Continuação	10º, 11º	2 x 90'
- Ensino Profissional	Formação Sócio-cultural			216h
- Cursos Científico-Humanísticos (Línguas e Humanidades)	Formação específica	Continuação Iniciação	10º, 11º	3,5 x 90'
- Cursos Científico-Humanísticos	Opção	Continuação Iniciação	12º	3 x 90'

Les langues dans *Ensino Secundário*, en 2005/2006

Actuellement, aucun élève du secondaire ne peut apprendre trois langues étrangères en même temps. S'il veut avoir dans son parcours trois langues, il faut qu'il abandonne une des langues du troisième cycle pour en commencer une nouvelle en première année du secondaire (10º Ano) ou en dernière année (12º Ano). D'autre

part, la troisième année d'apprentissage devient optionnelle, en concurrence avec des disciplines qui peuvent être décisives pour l'entrée à l'université. Au lieu d'ouvrir de nouvelles possibilités, ce réajustement de la dernière réforme a réduit le nombre de langues enseignées dans le secondaire.

Les langues dans le supérieur : en voie d'expansion ou en voie de disparition ?

L'année universitaire 2007-2008 a marqué l'entrée de l'Université portugaise dans une nouvelle ère, celle du processus de Bologne, qui a comme principale conséquence la restructuration des études et la généralisation du système LMD (Licence-Master-Doctorat), avec une licence en trois ans suivie d'un master en deux ans et d'un doctorat en trois ans.

Paradoxalement, au niveau des langues, alors que ce processus de Bologne valorise et reconnaît les compétences en langue dans tous les parcours universitaires, la réduction du nombre d'années d'études pour obtenir une licence (de quatre à trois) a eu souvent comme première conséquence la suppression des langues étrangères dans les formations autres que celles des Langues, Littératures et Cultures. Dans ces filières, qui traditionnellement formaient les professeurs de langues, on constate depuis quelques années une baisse continue des étudiants à cause du manque de débouchés. Cette baisse d'effectif touche particulièrement les facultés des Lettres mais est générale dans le domaine des sciences humaines, comme le montre le rapport de l'OCDE de 2006.

Dans les facultés des Lettres, la situation de l'enseignement des langues évolue : la langue étrangère est de moins en moins un sujet d'étude mais devient une discipline pour non spécialistes qui recherchent l'acquisition de certaines compétences, notamment de réception, utiles pour leurs études et pour leur future carrière professionnelle. Pour ne donner qu'un exemple, celui de la Faculté des Lettres de l'Université de Lisbonne, le nombre d'étudiants non spécialistes a actuellement dépassé celui des spécialistes, dans toutes les langues.

Dans l'enseignement polytechnique, la situation est encore plus grave et la formation de spécialistes disparaît de nombreux établissements.

La formation initiale des enseignants : bivalence équilibrée ou déséquilibrée ?

Après la restructuration des universités qui offrent des parcours différenciés en langues étrangères, avec des combinatoires de plusieurs langues étrangères, le gouvernement a publié le *Decreto-Lei n°43/2007, 22 de Fevereiro* qui régleme la

formation initiale des enseignants. Les professeurs de langues continuent à avoir un parcours bivalent mais combiné obligatoirement avec le portugais ou l'anglais, avec un déséquilibre au profit de ces deux langues. En effet, pour accéder à la formation initiale de professeur, les étudiants doivent avoir, dans leur parcours, 100 ECTS en portugais ou en anglais et 60 ECTS dans la langue étrangère autre que l'anglais. On constate que l'anglais est considéré comme la langue maternelle, les autres Langues étrangères étant subalternisées. Les combinaisons de deux langues étrangères autres que l'anglais ne sont plus possibles et les facultés des Lettres vont donc devoir restructurer leurs formations s'ils veulent former des professeurs.

La formation continue des enseignants : un projet individuel ou institutionnel ?

Le statut de la carrière des professeurs approuvé cette année⁴ indique des droits et des devoirs quant à la formation. Dans son article 6, le droit à la formation et à l'information passe par l'accès à des actions de formation et par l'appui à l'autoformation.

- 1- O direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido:
 - a) Pelo acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes;
 - b) Pelo apoio à autoformação dos docentes, de acordo com os respectivos planos individuais de formação.

L'article 10 stipule que s'actualiser, perfectionner ses connaissances et participer à des actions de formation sont des devoirs.

- 2- O pessoal docente, no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente Estatuto, está ainda obrigado ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais:
[...]
 - d) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;
 - e) Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que

4. Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis nºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98 de 2 de Janeiro, 35/2003 de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, e 35/2007, de 15 de Fevereiro

frequente, designadamente nas promovidas pela administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional e concluir as acções de formação em que participar;

[...]

- g) Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à autoavaliação e participar nas actividades de avaliação da escola;

D'autre part, l'article 37 sur la progression dans la carrière quantifie cette formation, 25h par an, et l'article 16 sur la formation continue définit les organismes publics ou privés habilités à organiser cette formation qui doit être de l'intérêt de l'école et en conformité avec les besoins définis dans le projet d'établissement (article 15).

Tous ces articles montrent bien que l'auto-formation relève de l'individu mais que la formation continue relève des institutions.

Nouvelles voies à explorer

Les contradictions soulignées dans cette analyse exigent une prise de conscience institutionnelle et des mesures favorables à la construction d'une compétence plurilingue dans le système scolaire puis dans la formation au long de la vie.

La première priorité serait de s'attaquer à l'idéologie de l'inégalité des langues qui n'a aucune base scientifique et fait croire que certaines langues sont plus importantes, plus utiles que d'autres. L'élargissement de l'éventail des langues est une priorité dans le système scolaire portugais car les langues enseignées actuellement ne tiennent pas compte de la diversité linguistique du Portugal qui est passé du statut de pays d'émigration à celui de pays de migration. L'introduction des langues de la population dans le système scolaire permettrait de valoriser des compétences encore marginalisées. D'autre part, les apprentissages formels devraient s'inscrire dans une politique linguistique réfléchie et adéquate à la réalité portugaise et proposer des scénarios d'apprentissage plus diversifiés et flexibles dans le curriculum depuis la petite enfance. Les sections européennes mises en place dans 14 établissements sont un exemple de ces nouvelles voies à explorer pour revaloriser l'apprentissage de la langue française, dans ce cas. Par ailleurs, la consolidation de ces apprentissages pourrait passer par l'introduction de certifications, internationalement reconnues, qui rendraient vraiment compte du niveau des diverses compétences des différentes langues pratiquées et/ou étudiées formellement. Par ailleurs, ces changements au sein du curriculum devraient entraîner un nouveau paradigme de formation pour les enseignants de langues mettant en place une didactique du plurilinguisme.

La seconde priorité serait de mettre en cause l'idéologie d'une *lingua franca* commune favorisant la mondialisation de l'économie et le développement des technologies de la communication. L'anglais occupe cette place privilégiée et sa connaissance devient obligatoire dans tous les domaines de la vie. L'anglais, langue de grandes puissances, est désormais complètement coupé de ses assises territoriales et en tant qu'instrument de communication internationale s'est appauvri. Les coûts exorbitants de la diversité linguistique sont souvent des arguments à la base de politiques éducatives qui donnent la priorité à cette langue en réponse à des objectifs essentiellement économiques.

Les annonces d'emploi dans la presse au Portugal entrent clairement en contradiction avec cette idéologie. En effet, le marché devient de plus en plus exigeant et la connaissance ou la maîtrise d'autres langues que l'anglais est un atout professionnel. Ainsi, l'allemand est demandé dans des secteurs tels que les technologies, le tourisme et la grande distribution, l'espagnol dans le bâtiment, l'agriculture, le tourisme et les transports et le français dans des domaines aussi divers que les assurances, le bâtiment, la grande distribution, l'aéronautique, la mode, les produits de beauté, le bricolage et le tourisme.

Ces idéologies ont commencé à être mises en cause récemment dans les médias, comme l'attestent les titres de ces chroniques d'intellectuels réputés: «O inglês não basta» de Rui Tavares, publié dans *Público* le 4 septembre 2007 et « O mito da lingua bastante» d'António Mega Ferreira, publié dans *Visão* le 13 septembre. Le multilinguisme intéresse désormais la presse et c'est un bon signe pour une prise de conscience de l'opinion publique.

Le rôle des associations

Dans ce contexte, les associations des professeurs de langue doivent jouer un rôle actif dans cette prise de conscience de l'opinion publique et travailler avec les autorités éducatives pour infléchir le sens de certaines politiques et créer de meilleures conditions pour une éducation plurilingue. L'APPF, comme les autres associations, s'est prononcée publiquement sur les récents changements dans la politique linguistique mais son influence reste très limitée et les échos de ses préoccupations sont faibles auprès des décideurs.

Au niveau national, nous développons au sein de la FNAPLV⁵ une réflexion sur la politique linguistique au Portugal et avons le projet, en 2008, Année Internationale des Langues, de rendre public un document exprimant la position consensuelle de toutes les associations.

5. Federação Nacional dos Professores de Línguas Vivas

Au niveau international, l'APPF en tant que membre de la FIPF⁶, a souscrit la Déclaration de Vienne lors du Congrès Européen de la FIPF en 2006 qui prévoit la création d'un Observatoire du plurilinguisme. Cet organisme a pour objectif de veiller à la mise en place de mesures et de jouer un rôle de conseiller auprès des autorités européennes et nationales dans le domaine des politiques linguistiques.

«Les langues sont à la fois des supports cognitifs, des vecteurs culturels et un environnement constitutif des sociétés du savoir, pour lesquelles la diversité et le pluralisme sont synonymes de richesse et d'avenir» Cette citation retirée de *Vers les sociétés de savoir* (p. 163), un rapport de l'UNESCO publié en 2005 met en relief les avantages de la préservation de la diversité linguistique et du plurilinguisme de tout citoyen. L'Année Internationale des Langues en 2008, permettra peut-être quelques progrès et entraver la disparition de langues dans le monde. En effet, actuellement, plus de 90% des langues ne sont pas représentées sur le Net et l'engagement de l'UNESCO dans la promotion du multilinguisme dans le cyberspace est un enjeu important pour un grand nombre d'entre elles. L'Union Européenne a une grande responsabilité dans ce combat car l'Europe a essaimé ses langues dans le monde et se doit de jouer un rôle important dans la promotion du plurilinguisme pour être à la hauteur des défis économiques et culturels de nouvelles puissances mondiales.

Références bibliographiques

BEACCO, Jean-Claude (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CALVET, Louis Jean (1987). *La guerre des langues*. Paris : Payot.

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

CAVALLI, Marisa (2005). *Education bilingue et plurilinguisme*. Coll. LAL. Paris : Didier.

CARTON, Francis, RILEY Philip (coord.) (2003). "Vers une compétence plurilingue ?». In : *Le français dans le monde « Recherches et Applications »*. Paris : CLE International-FIPF.

COSTE Daniel, MOORE, Danielle, ZARATE Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg :Conseil de l'Europe.

Rosen, Evelyne (2006). *Le point sur le Cadre Européen Commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

SARMENTO, Fátima et alii (2007). *Novo Estatuto da Carreira Docente - Anotado*. Lisboa : Texto Editora.

6. Fédération Internationale des Professeurs de Français

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Uma experiência de formação e supervisão

Lírolinda Maria Rodrigues Martins Viegas

Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita - Loulé

Introdução

A formação recebida em ensino precoce da língua estrangeira (LE), a dinamização de um projecto de iniciação à língua francesa no 1º Ciclo, a sua avaliação, as motivações dos alunos e dos professores com os quais trabalhámos, foram motivos suficientes para procurarmos conhecer perspectivas teóricas e práticas relativas à supervisão de professores, com o objectivo de organizar um projecto supervisivo que envolvesse um grupo de docentes do 1º Ciclo, com vista a uma prática emancipatória dos mesmos, na leccionação da LE no seu nível de ensino.

O processo iniciou-se com uma formação em ensino da LE a crianças, que realizámos para o referido grupo de professores, prosseguindo com a actuação em sala de aula, acompanhada de um processo supervisivo. Este trabalho envolveu também uma investigação que procurou a compreensão interna dos factos, realizados em contextos naturais, onde se deu prioridade à dimensão humana na compreensão da realidade. Conceptualmente, o estudo centrou-se na formação ao longo da vida, nas perspectivas teóricas e práticas da supervisão e no ensino das LEs no 1º Ciclo.

A formação ao longo da vida é aqui perspectivada na sequência das alterações educativas necessárias para acompanhar a evolução da sociedade em geral e, simultaneamente, dar resposta às próprias condições do desenvolvimento do adulto, pessoa e profissional; a supervisão é entendida como um processo facilitador de (re) construção de práticas pedagógicas inovadoras, em que o supervisor surge como um facilitador da aprendizagem do professor, levando-o a tomar consciência das suas acções, na identificação dos problemas e na definição das estratégias mais adequadas à sua resolução; e a aprendizagem das LEs no 1º Ciclo, como uma estratégia de desenvolvimento de uma competência global de comunicação, num ciclo onde se privilegia a perspetivação integrada de estudos e actividades.

O objectivo principal deste trabalho foi o de verificar se, neste contexto particular, se poderiam criar condições facilitadoras de construção colaborativa de saberes e aprofundamento de competências, no sentido da inovação nas práticas educativas, nomeadamente na leccionação autónoma do ensino da LE no 1º Ciclo.

Com ele, pretendemos também conhecer de que forma o processo de supervisão poderá ajudar os professores a tomarem consciência dos processos cognitivos, competências pedagógicas e atitudes que utilizam quando leccionam o ensino de uma LE.

Procurámos, também, que, como resultado do processo desenvolvido, os professores em formação construíssem conhecimentos e desenvolvessem capacidades que tornassem possível o seu envolvimento crítico e informado na área de enriquecimento curricular, em que este trabalho se inseriu.

1 - Enquadramento conceptual

1.1 - A formação ao longo da vida

Sobre a educação, enquanto função social pública, recai grande parte da responsabilidade de formar cidadãos para uma sociedade aprendente, desenvolvidos dos pontos de vista intelectual e social e predispostos à confrontação com a mudança e com a complexidade. As repercussões das transformações globais da sociedade encontram a sua face mais visível, ao nível das escolas, numa enorme diversidade de população estudantil.

Então, a formação não poderá ser encarada como definitiva no tempo e no espaço, pelo contrário, ao nível da formação inicial, terá de se incentivar a articulação de vários paradigmas de formação e, ao nível da formação dita contínua, considerar-se, cada vez mais, a perspectiva de uma formação ao longo da vida, na sequência das alterações educativas necessárias para acompanhar a evolução da sociedade em geral e, simultaneamente, dar resposta às próprias condições do desenvolvimento pessoal e profissional do adulto.

Assim, a formação inicial aparece como uma fase introdutória de um processo de construção em si mesmo, em que o indivíduo se forma e se transforma, representando um dos passos de um processo contínuo de construção profissional que abrange não só a carreira do professor como toda a sua pessoa.

A formação continuada pode ser considerada como um eixo central de pesquisa em educação, valorizando o conhecimento do professor, num processo interactivo/reflexivo, e procurando contribuir para uma análise do próprio fazer docente (Nóvoa, 1992).

Educar/formar, nesta perspectiva, é considerar os professores a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e a sua experiência; a profissão e os seus saberes, e a escola e os seus projectos. A propósito, refere o mesmo autor que a "formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência" (Nóvoa, 1992: 38). Consequentemente, é preciso respeitar os professores como pessoas, seres incompletos e eternos aprendizes, que a partir de uma

formação contextualizada buscam transformar-se, entender o grupo no qual estão inseridos e ressignificar as suas práticas pedagógicas.

Nesta linha, cada professor, auto-consciencializando-se das suas teorias e práticas, deverá percorrer um caminho em direcção à partilha, de modo a relacionar-se e a trabalhar com os outros, no sentido de contribuir, em última instância, para o aumento da qualidade do ensino e, simultaneamente, das aprendizagens.

Oliveira-Formosinho (1994:109) adverte para o facto de a intervenção inovadora no acto educativo não poder ser olhada apenas da perspectiva da teoria nem da perspectiva das práticas, mas da coordenação entre ambas “através de um quadro de referência: o acto educativo e aquele a quem ele se dirige – a criança”, pedindo-se aos professores que observem, analisem a realidade educacional (a escola, a sala de aula, as crianças) e partilhem essa análise entre si e com os acompanhantes externos. É este “processo de análise e partilha” que permite a atribuição de novos sentidos à realidade educativa e a abertura da experiência à sua renovação.

Indo ainda mais longe, Pacheco (2000: 32) chama a atenção para a necessidade não só da partilha como da cooperação, afirmando que “a dinâmica relacional entre os professores será viável através da assunção de três competências: saber cooperar eficazmente; saber distinguir os problemas que exigem cooperação dos que não exigem; saber perceber, analisar e combater as resistências, obstáculos e paradoxos”.

Formosinho (2001) defende uma concepção de formação para os professores enquanto agentes de desenvolvimento humano, para uma escola para todos, comprometida com a comunidade e interessada socialmente. Argumenta que a formação deve proporcionar desenvolvimento pessoal e social e ser integradora de informação, de métodos, de técnicas, de atitudes e de valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função do professor, num processo de transformação dos conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem mobilizados para a acção quotidiana.

É importante mencionar ainda a reconceptualização do processo de mudança que tem de ser apropriado pelo professor. Na realidade, as condições na sala de aula e os diferentes contextos, aliados às várias culturas escolares e aos diversos comportamentos, podem representar a promoção ou inibição da predisposição e da capacidade dos professores para o seu desenvolvimento (Day, 2001).

O desenvolvimento profissional dos professores é, pois, o processo através do qual os mesmos, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, as suas práticas pedagógicas, implicando o mesmo, um compromisso de continuidade de formação que deveria decorrer no interior das escolas, transformando-as, assim, em comunidades de aprendizagem e contribuindo, desse modo, para o seu próprio desenvolvimento organizacional.

1.2 - Formação e Supervisão

Os estudos recentes sobre a formação de professores, nomeadamente, no campo da supervisão da prática pedagógica (Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Formosinho 2001; Sá-Chaves 2000 e 2002; Vieira, 1993), têm evidenciado a necessidade de formação dos supervisores, orientada para a auto-formação e para a melhoria dos seus papéis no processo de supervisão dessa mesma prática pedagógica.

As características do desempenho do supervisor na prática pedagógica são fortemente influenciadoras do desenvolvimento de atitudes e de comportamentos profissionais do formando, porque um e outro convivem próximos, interagem no mesmo contexto e num projecto educativo e curricular comum, em co-responsabilização progressiva pelo desenvolvimento de ambos.

O supervisor desempenha um papel fundamental na formação dos professores, quer se trate da formação inicial quer da formação ao longo da vida. A propósito, refiramos Schön (1987), quanto aos pressupostos inerentes a uma nova epistemologia da prática, quadro conceptual não alheio aos objectivos deste trabalho, que visa contribuir para uma melhor compreensão da relação entre estratégias supervisivas e o desenvolvimento das competências reflexivas dos formandos, estas consideradas como suporte do desenvolvimento profissional e pessoal dos mesmos.

No *modelo reflexivo*, perspectivado por Schön (1987), a sala de aula é encarada como centro da reflexão e os fenómenos educativos devem ser analisados conjuntamente no contexto da formação. Assim, o objectivo do supervisor é compreender todo o processo de ensino/aprendizagem de modo a ser capaz de intervir positivamente, constituindo-se como um “facilitador da aprendizagem do professor, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir em situação” (Amaral *et al.*, 1996: 97), e ao ajudá-lo na identificação dos problemas e na definição das estratégias mais adequadas à sua resolução.

A relação entre supervisão, observação e didáctica, de tipo construtivo, configura um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional. Embora se constate uma tendência para encarar o momento de observação de aulas como um momento de avaliação das capacidades do professor, a verdade é que ele se insere no contexto mais alargado da supervisão, estabelecendo relações estreitas com um momento anterior, o *encontro pré-observação*, e outro posterior, o *encontro pós-observação*. Digamos, a propósito, que a perspectiva de *ciclo de supervisão* que adoptámos se baseia em Vieira (1993), e é constituído por três fases interdependentes, que descrevemos resumidamente:

1. O *encontro pré-observação* que tem como finalidades essenciais clarificar a tarefa de ensino e antecipar problemas de aprendizagem. A nível afectivo,

contribui para elevar o grau de confiança do formando/professor, criando um clima de colaboração e de inter-ajuda.

2. A *observação* representa o momento de recolha de informação, sendo que os dados recolhidos constituirão a base da discussão posterior acerca da aula.
3. O *encontro pós-observação* permite ao formando/professor e ao supervisor interpretar o que foi observado, questionando a relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos alunos e reflectindo sobre a eficácia do ciclo de supervisão experimentado.

Presente em todo o processo está a reflexão. De acordo com Amaral *et al.* (1996: 91), “o supervisor/orientador será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos professores em formação o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*”.

Para Garcia (1997: 59), a “reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores”. De acordo com este autor, por trás do processo de reflexão está um conjunto de destrezas empíricas (capacidade de diagnóstico), analíticas (análise de dados), avaliativas (processos de valoração e emissão de juízos), estratégicas (planeamento e antecipação da acção), práticas (relacionamento da teoria com a prática) e de comunicação (necessidade de comunicar e partilhar as suas ideias com um grupo). O supervisor desempenha um papel crucial para fazer florescer estas destrezas e atitudes nos formandos e tal só será conseguido se a sua própria prática for reflexiva. Deste modo, os professores formandos terão um modelo, uma orientação a seguir.

Um supervisor que pretenda participar na formação de “professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (Amaral *et al.*, 1996: 100) deve, para tal, recorrer a estratégias que envolvam processos de reflexão, tanto da sua parte, como da parte do professor em formação, que se interrogará, segundo Alarcão (1996:180), sobre “o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina [...], acrescentando que deverá o mesmo ainda reflectir sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, [...] sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos”.

Em suma *para quê reflectir?* A resposta parece-nos evidente: para que se cresça enquanto profissional e para que se melhorem as suas práticas dia após dia. Nas palavras de Alarcão (1996: 180), “a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação”.

1.3 - Ensino de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo

1.3.1 - Línguas e cidadania

A construção da Europa, enquanto espaço de democracia, de respeito pelos direitos do homem e de solidariedade, lança desafios no sentido de conduzir a mudanças de atitude, à procura de semelhanças e à compreensão de diferenças. Neste contexto, cabe também à escola aceitar os novos desafios e responder de uma forma adequada aos novos papéis impostos pelas mudanças do sistema social e das lógicas educativas.

A possibilidade de sensibilização para as LEs no 1º Ciclo constitui um elemento importante de uma política moderna para as línguas, que visa seguramente acompanhar a construção da Europa, e a que professores, pais, formadores ou outros responsáveis ligados à educação não podem deixar de prestar a maior atenção.

No *Livro Branco sobre o Ensino e a Aprendizagem, Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995: 70), já se exprimiu claramente esta posição, colocando-se como objectivo a aprendizagem de três línguas comunitárias:

[...] As línguas são também um ponto de passagem necessário para o reconhecimento dos outros. O seu domínio contribui portanto para reforçar o sentimento de pertencer à Europa, na sua riqueza e diversidade cultural, e a compreensão entre os cidadãos europeus. A aprendizagem das línguas tem um outro alcance. A experiência mostra que, quando é organizado na mais tenra idade, é um factor não negligenciável de sucesso escolar. O contacto com uma outra língua não só é compatível com o domínio da língua materna como ainda a favorece. Desenvolve as capacidades de atenção e de agilidade intelectual. Como é evidente, alarga o horizonte cultural. O plurilinguismo é um elemento constitutivo tanto da identidade e da cidadania europeias como da sociedade cognitiva. [...] Já não é possível reservar o domínio das línguas estrangeiras a uma elite ou àqueles que o adquirem graças à sua mobilidade geográfica. [...] Torna-se necessário permitir a cada um, qualquer que seja o percurso de formação e de educação que seguir, a aquisição e a manutenção da capacidade de comunicar em, pelo menos, duas línguas comunitárias além da sua língua materna. [...] Para conseguir o domínio efectivo de três línguas comunitárias, é desejável começar a aprendizagem de uma língua estrangeira logo no nível pré-escolar, e parece indispensável que esse ensino se torne sistemático no ensino primário.

Com estas recomendações, a Comissão Europeia tem como finalidade contribuir, lado a lado com as políticas educativas e de formação dos Estados-Membros, para colocar a Europa na via da sociedade cognitiva. Para alcançar esse objectivo, é necessário abordar a aprendizagem das línguas enquanto processo ao longo da vida, que comece muito cedo e que continue através do sistema educativo e para além dele.

Aprender uma LE deve constituir uma iniciativa global, em que alunos, professores, métodos e materiais utilizados num determinado ambiente estejam todos envolvidos na resposta às necessidades identificadas nos alunos. As iniciativas bem sucedidas devem levar a um valor acrescentado no âmbito do seu contexto nacional em termos de uma melhoria quantitativa e/ou qualitativa no ensino/aprendizagem das línguas e

ser motivadoras, estimulando todos os que estão implicados na aprendizagem ou no ensino das línguas.

1.3.2 - A aprendizagem das línguas

O desenvolvimento básico da língua materna (LM) parece estar concluído por volta dos 4/5 anos e, por essa razão, configura-se como vantajosa a sensibilização às línguas em idade cada vez mais jovem. As explicações a favor deste ponto de vista são abundantes, principalmente as que advêm da observação de crianças bilingues ou multilingues (Strecht-Ribeiro, 1998), que não se apresentam diminuídas em nenhuma capacidade pelo facto de saberem e usarem mais que uma língua eficazmente na sua comunicação quotidiana.

A precocidade do ensino das línguas, na opinião do mesmo autor, é bastante proveitosa, já que “sabendo que as crianças alcançam frequentemente uma pronúncia mais próxima da dos nativos e que o domínio de uma LE requer um longo período de aprendizagem”, parece vantajoso fazer esta iniciação numa tenra idade, aproveitando a “capacidade de destreza muscular uma vez que a pronúncia envolve um grande número de músculos e é necessário um grande controlo muscular para atingir a fluência de um falante nativo” (Strecht-Ribeiro, 1990: 46).

As justificações científicas a favor da aprendizagem das LEs desde os primeiros anos de idade estão bem fundamentadas na literatura, sendo os textos de Garabédian (1991), Dabène (1991), Mallet (1991), Hagège (1996; 2001), ou, entre nós, Tavares, Valente e Roldão (1996), bem como os mais recentes de Groux (2003), uma prova evidente deste benefício. Todos eles se referem à maleabilidade do cérebro das crianças muito jovens, bem como à sua flexibilidade de espírito, como factores fisiológicos propícios à aprendizagem precoce da LE. Também a adaptabilidade dos órgãos fonadores revela-se de forma mais espontânea nas crianças em idade precoce, o que lhes vai permitir desenvolver habilidades linguísticas e fisiológicas que as irão ajudar na aquisição de outras línguas. Estes autores referem-se ainda à inexistência de fenómenos de inibição na criança de tenra idade, como factor de promoção para a aprendizagem das LEs em idade precoce.

Por outro lado, aprender uma LE, significa também afastar a criança da perspectiva etnocêntrica, criando uma abertura progressiva a outros valores e a outras culturas.

1.3.3 - Porquê no 1º Ciclo?

Em 2001, os princípios orientadores da reorganização curricular do ensino básico prevêm que “as escolas do 1º Ciclo podem de acordo com os recursos disponíveis,

proporcionar a iniciação a uma LE, com ênfase para a sua expressão oral” (Decreto-Lei 6/2001 – Art.º 7.º). Este princípio deverá integrar diferentes formas de linguagem nas vertentes da expressão motora, dramática, plástica e musical e ainda outras linguagens como a informática ou a audiovisual, segundo a mesma legislação.

Sabendo-se que a aprendizagem das LEs contribui para o desenvolvimento linguístico geral – maior discriminação fonética, maior aceitação do fenómeno linguístico, enquanto pluralidade de códigos, maior percepção metalinguística, maior aceitação do risco e do erro – e, por outro lado, contribui também para a compreensão do Outro – maior curiosidade, maior relativização das diferenças, menos estereótipos, maior consciência da identidade própria, maior sentido de cooperação – podemos, então, afirmar que as LEs trazem consigo factores de educação linguística e de educação para a alteridade e para a cidadania (Sousa, 2003; 2004), tornando-se por demais evidente e urgente que a educação para esses valores comece cada vez mais cedo.

Parece-nos que o 1º Ciclo, nível de ensino integrado, será um dos que melhor poderá desenvolver esta tarefa, para além de ser relativamente consensual considerar-se que a criança, neste nível de ensino, se encontra numa fase ideal para aprender uma LE.

As orientações curriculares, ao constituírem um quadro de referência, pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação. Desta forma, ao consignarem oficialmente a possibilidade de uma iniciação a uma LE às crianças do 1º Ciclo, vêm reconhecer a necessidade de alargar a um público cada vez mais jovem oportunidades para esse contacto.

Esta iniciação implica, certamente, um conjunto de actividades variadas, essencialmente de carácter lúdico, fixando-se objectivos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver, no sentido de ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo.

Sabendo-se que nesta fase etária as necessidades fundamentais das crianças são, entre outros aspectos, jogar, cantar, repetir, ouvir histórias e observar imagens, situações que respondem às suas necessidades afectivas, lúdicas e sociais mais se justifica utilizar essas estratégias e deixar que a aprendizagem se faça de forma natural.

2 - Projecto de trabalho

2.1 - Contextualização

Como já referimos, o nosso projecto abordou o papel da supervisão no ensino da LE no 1º Ciclo, com vista a uma prática emancipatória dos professores titulares de turma,

nesta nova área, tomando como ponto de partida uma formação, neste âmbito.

Tal formação, inserida no contexto particular do nosso Agrupamento, pretendeu criar condições facilitadoras de construção colaborativa de saberes e aprofundamento de competências, no sentido da inovação nas práticas educativas, nomeadamente na leccionação autónoma do ensino da LE no 1º Ciclo.

Foi também nosso propósito que, como resultado do processo desenvolvido, os professores em formação construíssem conhecimentos e desenvolvessem capacidades que tornassem possível o seu envolvimento crítico e informado no domínio em que esta formação se inseriu.

Numa segunda fase do nosso projecto, prosseguimos esta formação, através de um processo superviso de acompanhamento e orientação dos professores motivados a experimentar a abordagem à LE, nas suas salas de aula.

A abordagem supervisiva adoptada para este trabalho pressupôs a participação activa dos professores em formação e da supervisora, promovendo uma partilha de saberes e experiências que contribuiu para um aprofundamento de competências e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, dando-se, assim, primazia às perspectivas construtivista e desenvolvimentista.

2.2 - Objectivos

Apoiando-nos no enquadramento conceptual apresentado, delineámos um plano de trabalho, com duas fases distintas, mas complementares, cujos objectivos foram os seguintes:

Objectivos gerais:

- Situar a aprendizagem das LEs no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Desenvolver competências profissionais no ensino das LEs.
- Construir conhecimentos no domínio da didáctica das LEs.

Objectivos específicos:

- Definir um quadro conceptual para o ensino/aprendizagem das LEs.
- Decidir os objectivos para o ensino/aprendizagem das LEs no 1º CEB.
- Reflectir sobre a concepção de um programa de ensino para este nível etário.
- Determinar os conteúdos objecto da aprendizagem.
- Propor estratégias, tarefas e actividades.
- Analisar diferentes suportes de aprendizagem.
- Reflectir sobre a concepção da avaliação destas aprendizagens.

2.3 - Conteúdos

O conteúdo desta formação baseou-se essencialmente na tomada de consciência, pelos formandos, das mais-valias que a aprendizagem da LE pode trazer às crianças deste nível etário e do modo como os professores podem contribuir para a aquisição desses benefícios.

Assim, a tónica desta acção assentou em dar a conhecer os propósitos actuais da didáctica do ensino das LEs a crianças, tal como são preconizados pelo *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (2001) e em proporcionar aos formandos momentos de construção de saberes teóricos e práticos.

Para isso, focalizou-se, a mesma, no processo de ensino-aprendizagem das LEs a crianças, implicando uma reflexão sobre os princípios fundamentais, no plano metodológico (estratégias de aprendizagem e aquisição das competências de comunicação oral), e concretização prática da mesma, através da construção de algumas sequências didácticas (definição de objectivos em função do nível etário, selecção dos suportes adequados e previsão de actividades em consonância com os objectivos propostos).

A apresentação destes trabalhos completou a acção, onde foram demonstradas várias estratégias/actividades/suportes, para a aula de LE aos mais novos, suscitando, assim, de novo, a reflexão sobre a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, aplicadas em situação de ensino-aprendizagem das LEs, sobre o papel do jogo, sobre a exploração de contos, de documentos autênticos, sobre as potencialidades dos *jeux de rôle*, entre outras situações, expressas na grelha exposta a seguir, a qual permite uma melhor compreensão do conteúdo e desenvolvimento desta acção de formação.

Acção de Formação - Ensino das LEs no 1º Ciclo

Modalidade	Temas	Competências visadas
Saberes e práticas	Os propósitos actuais da didáctica do ensino das LEs a crianças: o desenvolvimento da competência da comunicação e da competência intercultural.	-Colocar a competência da comunicação e a competência intercultural no quadro geral das competências a desenvolver; -Ligar estas competências às necessidades deste nível etário; -Conceber modelos de unidades didácticas.
	Métodos – princípios fundamentais: -Aprendizagem (teorias e estratégias); -Aspectos fundamentais da competência de comunicação.	-Elaborar as bases de um saber-fazer metodológico para construir uma unidade didáctica coerente.
	Sequência didáctica.	-Saber definir objectivos em função do nível etário e do público-alvo; -Seleccionar suportes adequados; -Programar uma sequência de actividades em consonância com os objectivos propostos.
Ateliers	As tecnologias da informação e da comunicação ao serviço do ensino-aprendizagem das LEs.	-Encontrar recursos presentes na Internet; -Explorar esses recursos, colocando-os ao serviço de projectos pedagógicos.
	Técnicas de animação de sala de aula.	-Reforçar a motivação pela aprendizagem das LEs, com actividades criativas.
	Documentos autênticos – valor pedagógico para a aula de LE.	-Explorar as mais-valias pedagógicas destes documentos (postais, folhetos, menus, publicidade).
	Jogos, linguagem e criatividade na aula de LE.	-Efectuar actividades lúdicas ou criativas, consoante os objectivos propostos.
	Exploração pedagógica de contos.	-Poder escutar, compreender e reproduzir, de forma muito simples, os contos explorados.

2.4 - Metodologia

Nas perspectivas actuais, a aprendizagem é considerada como um processo activo, o resultado da aprendizagem é cada vez menos o produto apresentado pelo professor para ser, sim, o produto resultante da informação prestada e da maneira como esta informação foi tratada pelo próprio aprendente.

Deste modo, os exercícios de comunicação real ou simulada são interactivos, levando o aluno a descobrir o funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendente no processo de aprendizagem.

A abordagem adoptada dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, dando ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir em LE. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula (Viegas, 2004).

As estratégias utilizadas visam a produção de enunciados comunicativos, tais como pequenos diálogos simples, jogos em grupo que permitem a comunicação entre os alunos, as técnicas de criatividade e as dramatizações (*jeux de rôle*), que possibilitam a expressão mais livre, promovendo também o papel fundamental da afectividade nas interacções.

Um outro factor relevante e facilitador da aprendizagem é a atmosfera que reina na aula e esta depende, em grande parte, do professor. Este deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, facilitador e de organizador das actividades de sala de aula. Ele precisa ser caloroso, sensível, tolerante, paciente e flexível, mantendo uma relação interactiva com os seus alunos. Estes factores contribuem para aumentar a confiança no aluno, favorecendo, portanto, a aprendizagem e tornando-o cada vez mais activo, com tendência a desenvolver uma independência e uma certa autonomia face à aprendizagem (Viegas, 2004).

A aprendizagem das LEs deve ser feita em contacto directo com a língua em estudo, sendo o seu significado percebido através de palavras transparentes, gestos, gravuras, simulações, enfim, tudo o que possa facilitar a compreensão, dando-se ênfase ao oral, sendo o aluno exposto a actos de fala para, num segundo momento, chegar à memorização.

Nesta perspectiva podemos também considerar que a língua serve para agir, para resolver questões pragmáticas. A partir dos actos de fala, constroem-se os conteúdos e as tarefas realizadas são as adequadas ao desenvolvimento da criança. Neste tipo de práticas, as crianças são levadas à realização de tarefas, onde a língua é utilizada como instrumento de interacção social, tal como a perspectiva preconizada no *Cadre*

Européen Commun de Reference pour les Langues (2001: 15):

Une perspective (méthodologique) de type actionnel considère avant tout l'usager et l'apprenant comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier...

Les compétences générales individuelles reposant sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'apprenant possède et sur ses savoir-apprendre....

O mesmo documento centra a aprendizagem das LEs no aprendente, nas suas características, na sua idade, nos seus gostos e interesses, nas suas necessidades em língua, recomendando um tipo de aprendizagem em que o actor apresenta um resultado perante um problema a resolver ou uma obrigação a cumprir.

Neste tipo de perspectiva, os aprendentes interagem entre si e com o professor para aprender a construir saberes a partir dos conteúdos apresentados. Pretendem atingir objectivos realizando acções e interacções, trabalhando de forma autónoma, individualmente ou em grupo ou com a ajuda de meios interactivos.

Também as linhas orientadoras dos documentos portugueses para o ensino das línguas vão ao encontro destas perspectivas, referindo que a aprendizagem de uma LE contribui para o desenvolvimento da linguagem, para o domínio dos sistemas de símbolos, para o despertar da curiosidade e do sentido estético e para o respeito pelo outro e pela sua cultura.

E, sendo a forma mais eficaz de ensinar LEs a que se utiliza desde a infância com a aprendizagem da LM, a sua finalidade natural deve ser utilizada “numa relação entre pessoas na qual está incluída a afectividade de cada um, e na qual, num contexto social especial específico, se espera um determinado efeito do que se diz e se recebe uma determinada sensação do que se ouve” (Hagège 1996: 89).

Para isto, basta que se explore na criança a sua tendência lúdica. Neste contexto, existe uma relação entre a criança e o tempo. E, já que o tempo é irreversível, deve, por isso, começar-se cada vez mais cedo a aprendizagem das LEs.

Considerações finais

Assentou este trabalho na perspectiva da interpretação de teorias e práticas, aliada a preocupações de carácter pedagógico, que, pensamos, de acordo com os seus pressupostos e objectivos ter cumprido o critério da formação a que nos propusemos: tentar promover a inovação pedagógica, no sentido da promoção da autonomia dos professores de 1º Ciclo no ensino da LE.

Uma das potencialidades deste projecto foi, certamente, proporcionar matéria para

reflexão que vise tornar mais claras as relações entre as representações e as práticas dos professores e entre estas e as abordagens supervisivas, nomeadamente nesta área nova, com vista a uma formação emancipatória dos mesmos.

Porque, afinal, como ensinam os professores de 1º Ciclo LEs aos seus alunos? Como ensinam as outras áreas, respeitando um modelo de ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, privilegiando o desenvolvimento integrado de estudos e actividades, onde as várias áreas curriculares interagem, a partir das experiências vivenciais dos alunos, na apreensão da realidade múltipla, contribuindo para a resolução de problemas e, logo, para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, reconhecendo ao professor do 1º Ciclo competências pedagógicas inegáveis para este nível de ensino, e sendo este um detentor privilegiado de saberes ao nível das ciências psicológicas, ligadas ao desenvolvimento e às características de natureza intelectual e sócio-afectiva dos seus alunos, pensamos que é de extrema importância que se recorra ao aproveitamento das suas competências de comunicação em LE, para que, acompanhado de um programa de formação e supervisão, específico para esta área e para cada contexto educativo, também ele, se possa sentir autónomo na abordagem da LE aos seus alunos.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (1996) (Org). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto : Porto Editora.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In : I. Alarcão. (1996) (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto : Porto Editora, pp. 89-122.

COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo : Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.

DABÈNE, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? *Français dans le monde*. N° spécial. Enseignements/Apprentissages précoces des langues. Sept., pp. 57-64.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto : Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas, *INAFOP*, nº 1 (revista on-line em <http://www.inafop.pt>).

GARABÉDIAN, M. (1991). Apprendre le plus jeune possible. *Français dans le monde*. N° spécial. Enseignements/Apprentissages précoces des langues. Sept., pp. 48-56.

GARCIA, C. (1997). A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In : A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 51-76.

GROUX, D. (2003). Pour un enseignement précoce des langues. *Français dans Le Monde*. N° 330. Consultado em 15.01.2006. www.fdlm.org/fle/

Hagège, C. (1996). *A Criança de duas línguas*. Lisboa : Instituto Piaget.

Hagège, C. (2001). Il faut commencer à cinq ans. *Le Monde*. Les langues étrangères à l'école. Sept., pp. 13.

MALLET, B. (1991). Babel à l'école. Problématique de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *LIDI*, nº 4, pp 11-46.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa : Ministério da Educação.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In : A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 15-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1994). Representações, reflexão apoiada e mudança. In R. d'Espiney e R. Canário (org.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional, pp. 105 – 115.

PACHECO, J. A. (2000). A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular. *Território Educativo*, nº 7, Maio: 27-32.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro : Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

SOUSA, M^a. T. (2003). As Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo da Escolaridade Obrigatória: Que Professores? Que Formação para esses Professores? *Actas do VII Congresso Galego-Português de Psicopedagogía*. A Coruña : Universidade de A Coruña (em publicação).

Sousa, M^a. T. (2004). «Dans mon grand saladier, j'ai mélangé ...» - Línguas estrangeiras no 1º Ciclo e formação de professores. In : R. Bizarro & F. Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto : Porto Editora, pp. 515 -522.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Lisboa : Livros Horizonte.

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa : Livros Horizonte.

TAVARES, C. F., VALENTE, M^a. T. e ROLDÃO, M^a. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Língua Estrangeira*. Lisboa : IIE.

Viegas, L. (2004). Iniciação à Língua Estrangeira no 1º Ciclo – Francês. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 9 (11), pp. 93-101.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto : Edições ASA.

FAIRE PLACE A L'HISTOIRE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Michel Berré

Université de Mons

Faut-il faire une place dans la formation des professeurs de langues à l'histoire de l'enseignement et de la didactique des langues ? Si oui, quelle place réserver à cette histoire et, surtout, quelle "histoire" enseigner ? Autrement dit, comment didactiser le savoir relatif à l'histoire de l'enseignement des langues afin de rendre ce savoir "intéressant" dans le cadre de la formation des enseignants de langues ? Nous proposerons quelques réponses à ces diverses questions à travers le cas du français langue étrangère (FLE), mais notre réflexion entend s'inscrire dans la problématique plus large de la formation des "enseignants de langues" (y compris la langue maternelle).

Nous évoquerons tout d'abord les principaux travaux réalisés dans le domaine de l'histoire de l'enseignement du français (langue étrangère ou seconde) depuis le début du xx^e siècle en nous interrogeant sur la place paradoxale que l'histoire occupe dans la réflexion didactique contemporaine. Ensuite nous rappellerons que si la didactique des langues (DL) ne peut se passer – comme toute discipline relevant du champ des sciences humaines – d'une réflexion rétrospective sur les discours qui la constituent, cette histoire ne peut pas non plus faire l'économie d'une réflexion de type épistémologique et méthodologique sur les objets dont elle traite et sur la manière dont elle en rend compte, *a fortiori* si elle entend s'universitariser. Ces observations préliminaires nous serviront à poser *in fine* quelques jalons en vue d'une intégration de l'histoire dans la formation des enseignants de (français) langue étrangère.

1. Une place paradoxale

L'histoire de l'enseignement et de la didactique des langues occupe une place paradoxale dans les discours didactiques contemporains. En fait, tout se passe comme si elle était peu présente en tant qu'objet même des études et recherches réalisées dans le champ de la DL tout en étant fréquemment convoquée soit pour "mettre en perspective" un discours, soit pour construire, justifier un questionnement, "discours" ou "questionnement" qui eux n'ont rien de spécifiquement historiques.

Dans le premier cas, l'on a généralement affaire à des introductions, chapitres ou encore de brèves allusions (cf. les insertions du type "jusqu'à présent", "depuis

toujours” qui émaillent le discours pour lui donner un ancrage historique). Nous avons montré ailleurs combien ces bribes d’histoire étaient peu consistantes et sans guère de valeur scientifique (Berré, 2003).

Dans le deuxième cas, l’histoire est sollicitée pour mettre en forme une question ce qui a pour effet de donner à cette dernière une légitimation supplémentaire. L’appel à communications d’un récent colloque de didactique à Bruxelles sur la place de la grammaire explicite dans les processus d’appropriation fournit un bon exemple de ce type de construction. En voici un court extrait :

Le champ du FLE a subi l’influence des approches communicatives-fonctionnelles des années 70-80. L’accent s’est mis sur l’apprentissage des notions sémantiques et des fonctions communicatives et pragmatiques de la langue. L’instruction explicite des formes et des règles a dû céder la place à l’interaction orale et spontanée promouvant une acquisition plutôt implicite des règles de fonctionnement de la langue. Cependant, durant la dernière décennie, l’approche communicative a été questionnée. En particulier, on a critiqué l’attitude de “laissez-faire, laissez-passer” quant à la précision et à la correction formelle¹.

Les procédés langagiers utilisés (mise en position de sujet thématique de notions telles que “le champ du FLE”, “l’instruction explicite des formes et des règles”, emploi du passif et de l’impersonnel, présence du connecteur “cependant”, usage du passé composé, etc.) ont pour effet de “naturaliser” la question qui apparaît comme la conséquence d’une histoire en marche...

Cette position particulière de l’histoire dans la réflexion didactique conduit à une double interrogation : (1.1.) pourquoi si peu de travaux dans le domaine ? (1.2.) Et pourquoi malgré tout ces appels à l’histoire ?

1.1. Les réponses à la première question sont bien connues. D’une part, comme l’a bien noté Coste dès 1990, l’effacement de l’histoire permet à la nouveauté d’apparaître “à bon compte sur fond de mémoire courte” (Coste, 1990 : 8). S’installe ainsi un discours consensuel où la modernité est automatiquement créditée d’un surcroît de valeur ce qui arrange la majorité des acteurs du champ (didacticiens, enseignants, éditeurs, etc.). D’autre part, la recherche historique est coûteuse en temps et en moyens humains ; elle est peu rentable à court terme (toute applicabilité ou transposition des résultats est évidemment exclue), difficilement évaluable et souvent dérangeante (puisqu’il est question de remise en cause les représentations communes sur lesquelles vivent et prospèrent la plupart des didacticiens et enseignants).

1. Extrait de l’appel à communication du colloque organisé à Bruxelles “Enseigner les structures langagières en FLE”, 20-22 mars 2008.

1.2. Comme toute science humaine, la didactique – en particulier depuis qu'elle se veut relativement autonome – ne peut pas se passer de son histoire. Ainsi que le signalait déjà Besse en 1989, "l'histoire d'une discipline, particulièrement dans les domaines où le progrès des connaissances est un peu cumulatif [i.e. celui des sciences humaines], fait partie de cette discipline", "cumulativité" que seules permettent les réécritures historiques et sans laquelle il n'y a pas de science. L'histoire contribue ainsi à définir les questions mêmes qu'une discipline a à se poser (cf. Auroux, 2007). Ne pouvant plus ancrer leur raisonnement dans une science connexe (linguistique, sociologie, anthropologie, psychologie, etc.), les didacticiens prennent appui sur l'histoire de la discipline pour situer leur discours (en particulier quand celui-ci ne se fonde pas sur des résultats expérimentaux ou sur une expérience de classe).

Cet usage de l'histoire est évidemment plus rhétorique que scientifique. Il s'agit moins d'apporter un savoir nouveau que de disposer favorablement le lecteur en créant une sorte d'accord tacite sur une fiction disponible : le passé de l'histoire de l'enseignement des langues. Ainsi, il se constitue progressivement une mémoire commune sur laquelle chacun peut prendre appui à la condition de ne pas heurter certaines croyances (opposition entre méthodes traditionnelles et méthodes modernes ; évidence du progrès et valorisation de la nouveauté ; relativisation de ce même progrès avec le célèbre mouvement du balancier, etc.)... autant de "clichés" qui ont la dent dure et qui encombrant l'inconscient collectif des didacticiens et enseignants en constituant à nos yeux de véritables obstacles épistémologiques pour la compréhension de ce qui se passe dans une classe lorsque l'on y enseigne / apprend une langue.

De quels outils, les didacticiens d'aujourd'hui disposent-ils pour donner de l'histoire de la discipline à laquelle ils appartiennent une vision moins caricaturale ?

2. Éléments pour une historiographie de la didactique du FLES

Il existe une série d'ouvrages et de revues explicitement dédiés à l'histoire de l'enseignement des langues et du français susceptibles de donner aux didacticiens et enseignants de langues un savoir un peu plus consistant sur le passé de leur discipline. Nous adressant aux didacticiens et enseignants souhaitant mieux connaître l'histoire de leur discipline sans pour autant *a priori* souhaiter réaliser eux-mêmes de recherche dans

le domaine, nous n'aborderons pas ici la question des sources primaires².

Dans l'historiographie relative à l'enseignement des langues (et plus particulièrement de la langue française), nous distinguerons trois étapes avant d'en annoncer une quatrième. Le parcours ici proposé ne se veut nullement exhaustif, ni même représentatif ; il vise seulement à mettre en évidence, de manière sans doute trop caricaturale, la progressive constitution d'un domaine de recherche – l'histoire de l'enseignement des langues – en illustrant ce parcours de quelques publications – sélectionnées pour l'essentiel dans l'enseignement du français – manifestant, selon nous, une modification dans la structure même du domaine de recherche. Sauf exception, dans les lignes qui suivent, seuls les ouvrages sur l'histoire de l'enseignement des langues et non les simples articles ont été pris en considération.

2. 1. Avant 1960 : quelques travaux "isolés" et une œuvre monumentale

La première période est caractérisée par l'existence de deux types de travaux :

— des ouvrages publiés par des méthodologues de l'enseignement des langues ou les pédagogues et qui présentent des éléments historiques (2.1.1.) ;

— des ouvrages historiques qui traitent de l'enseignement des langues généralement dans un cadre national (2.1.2.)

2.1.1. Nous citerons tout d'abord quelques travaux qui accordent à l'histoire une place dans leur réflexion méthodologique. Il s'agit dans la plupart des cas de brochures ou d'extraits d'ouvrages de moins de cent pages. Un bon exemple de ce type de publication est donné par le pédagogue belge François Collard, professeur à l'Université de Louvain, avec sa brochure, parue en 1901, intitulée *L'enseignement des langues vivantes*³. La réflexion de l'auteur est de nature plus didactique (proposer une typologie des différentes méthodes aux enseignants) qu'historique et son point de vue nettement téléologique (comment en est-on arrivé à ce qui constitue aujourd'hui la meilleure méthode, à savoir la méthode directe ?). Dans le même esprit, François Closset, professeur de langues germaniques à l'Université de Liège, a proposé dans sa *Didactique des langues vivantes* une introduction d'une dizaine de pages intitulée "Esquisse du développement de l'enseignement des langues vivantes" (1950 : 11-21). Il s'agit pour l'essentiel d'une énumération de quelques grands noms de l'histoire des

2. Pour un bilan et une orientation bibliographique concernant le travail d'identification des manuels dans l'historiographie du FLE, cf. Berré (2007).

3. Cet opuscule est pour l'essentiel fondé sur la lecture de deux auteurs suisses, Hubscher (1897) et Horner (1898) ; aucun n'exemple n'est d'ailleurs repris à l'histoire de l'enseignement en Belgique. Le premier article spécifiquement consacré à l'histoire de l'enseignement des langues en Belgique au XIX^e siècle, est celui du professeur de l'Université de Gand, P. Hoffmann (1907).

méthodes. Dans ces considérations fort générales, l'on voit poindre la thèse qui sera défendue par l'auteur dans le reste de son livre : les professeurs de langues doivent opter pour la méthode éclectique dont la caractéristique essentielle est de combiner de manière équilibrée les éléments positifs des différentes méthodes ayant jalonné l'histoire de l'enseignement des langues.

2.1.2. Les ouvrages à caractère plus historique sont le fait d'auteurs isolés, chacun faisant un peu oeuvre de "pionnier" (même si leur travail n'a pas fait école). Voici quelques exemples de ces travaux encore consultés par les spécialistes malgré leur ancienneté, avec en note une référence bibliographique indiquant où le lecteur intéressé trouvera plus de renseignements sur l'ouvrage cité.

Pour la Grande-Bretagne, l'on consultera l'ouvrage de K. Lambley, *The Teaching and Cultivation of the French Language in England during Tudor and Stuart times* (1920)⁴. Pour les Pays-Bas, l'on ne se reportera à K.-J. Riemens, *Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du 16^e au 19^e siècles* (1919)⁵. Pour la partie flamande de la Belgique à M. Deneckere, *Histoire de la langue française dans les Flandres 1770-1823* (1954). Il convient encore de citer la thèse récemment publiée de G. Suárez Gómez, *La enseñanza del francés en España hasta 1850*, Universidad de Madrid, 1956 (cf. J. F. García Bascuñana et E. Juan Oliva, 2008)⁶.

Enfin, les onze tomes de *l'Histoire de la langue française, des origines à 1900* de F. Brunot constituent toujours une source fort utile pour tout individu souhaitant obtenir des informations sur l'histoire de l'enseignement du français (en particulier les tomes 5, 8 et 11)⁷.

2.2. 1960/65-1985/90 : un besoin d'historicisation

À partir du milieu des années soixante, le déclin progressif du structuralisme conduit à un "retour du sujet" et du culturel dans le champ des sciences humaines ce qui assure aux recherches historiques une nouvelle légitimité. Tout comme la linguistique, le domaine de l'enseignement des langues n'échappe pas à ce besoin d'historicisation qui accompagne alors la montée en puissance des didactiques disciplinaires (même si

4. Brève présentation dans *La Lettre* de la Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, n° 47 (janvier 2002).

5. *Idem*, n° 46 (octobre 2001).

6. *Idem*, n° 49 (décembre 2002).

7. Rappelons que cette oeuvre monumentale a été continuée jusqu'à la période contemporaine. Pour le XIX^e siècle, par Ch. Bruneau (t. 12 et t. 13) ; pour les périodes 1880-1914, 1914-1945 et 1945-2000, cf. Antoine et Martin (1985 et 1998) et Antoine et Cerquiglini (2000).

dans la masse des publications, les travaux de nature historique restent bien entendu marginaux). Ce mouvement est international et une série d'ouvrages paraissent sur l'histoire de l'enseignement des langues ou comprenant un chapitre sur cet objet : W.-F. Mackey (1965), Titone (1968), L.-G. Kelly (1969), etc. En Belgique, un disciple de F. Closset, R. Maréchal, a publié en 1972, une *Histoire de l'enseignement et de la méthodologie des langues vivantes en Belgique, des origines au début du xx^e siècle*. Il s'agit d'un ouvrage sans grande valeur théorique, mais révélateur du souci d'articuler réflexion didactique et connaissance du passé de la discipline. Des recherches à caractère historique se réalisent également à la frontière entre linguistique et enseignement du français langue maternelle (cf. Chevalier, 1968, Chervel, 1977, etc.).

Mais c'est dans un champ nouveau, celui de la didactique du FLE, que le besoin d'histoire s'est le plus nettement affirmé. Plusieurs didacticiens de premier plan ont ainsi réalisé ou impulsé des recherches importantes dans le domaine historique.

C'est le cas des codirecteurs du premier *Dictionnaire de didactique des langues* publié en 1976, Daniel Coste et Robert Galisson. Le premier nommé a soutenu en 1987 une thèse intitulée *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée. Contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975*⁸. Le second a dirigé la thèse de Christian Puren consacrée à l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes en France aux xix^e et xx^e siècles. Il en a ensuite assuré la publication dans sa collection "Didactique des langues étrangères" chez Clé International (cf. Puren, 1988), sous le titre *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. L'objectif de cette collection était de constituer une "bibliothèque du professeur de langue" et c'est donc dans le but d'être utile à l'enseignant que l'histoire des méthodologies a été publiée. Cette dimension est explicitement soulignée par Galisson dans sa préface à l'ouvrage de Puren :

[Cet ouvrage] comble un vide si dommageable à la formation des enseignants que l'on se demande comment les formateurs ont pu, si longtemps, s'en accommoder. J'incline à penser que c'est par manque d'informations historiques sérieuses et absence d'intérêt pour ce qui n'est pas novateur (ou supposé tel), qu'ils ont laissé s'installer chez leurs disciples la croyance vague (et surtout coupable) que la méthodologie des langues datait de la dernière guerre mondiale (Galisson, in Puren, 1988 : 10).

Et plus loin :

En tirant de l'oubli une partie du legs de la didactique des langues, *Histoire des méthodologies* délivre sa discipline d'une amnésie paralysante et fait d'elle une héritière équilibrée de la longue durée. Par ailleurs, poussant le passé à faire irruption dans le présent pour féconder l'avenir, elle introduit l'histoire dans les cursus de formation et lui assigne du même coup la place qu'elle aurait dû tenir depuis longtemps (*op. cit.*, p. 12).

8. Sous la direction de J.-Cl. Chevalier, à l'Université de Paris 8.

L'auteur confirme cette visée de l'ouvrage puisqu'il précise dans son introduction qu'il n'a pas voulu proposer une "étude universitaire", mais une "œuvre de vulgarisation" (*op. cit.*, p. 11)⁹. L'on notera l'aspect presque militant de cette première histoire à visée didactique. L'auteur parle d'une "mémoire collective des professeurs de langues vivantes étrangères" constituant un "antidote à tous les autoritarismes, qu'ils soient institutionnels, pratiques ou théoriques [...]" (Puren, 1988 : 11). D'autres didacticiens du FLE, Sophie Moirand, Henri Besse, ont également soutenu des thèses dans le domaine de l'histoire¹⁰.

Durant cette période, les travaux réalisés dans le domaine de l'histoire de l'enseignement des langues sont donc surtout le fait de "didacticiens" ou d'individus préoccupés par les questions d'enseignement des langues¹¹. L'histoire est ainsi conçue comme une partie constitutive de la didactique et entend tenir une place, au moins au niveau des intentions, dans la réflexion didactique et la formation des enseignants.

L'histoire pénètre ainsi certains ouvrages destinés en priorité aux enseignants de langues. C'est le cas, par exemple, de l'ouvrage de Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue* (1985) qui propose un premier chapitre à la présentation d'un inventaire historique et raisonné des méthodes de langues ("Les méthodes pour enseigner / apprendre les langues", pp. 21-58). Le rôle octroyé à l'histoire est finalement assez proche de celui que l'on trouvait dans des ouvrages comme ceux de Collard (1901) ou Closset (1950). Ce qui fait la différence – et la valeur du propos de Besse, c'est qu'il s'agit ici d'un inventaire plus raisonné que factuel et que la perspective de l'auteur n'est plus naïvement téléologique.

2.3. De 1990 à aujourd'hui : une volonté d'autonomie

Cette troisième étape est marquée par une volonté d'autonomisation du nouveau domaine de recherches. L'idée est que l'on ne s'improvise pas historien de l'enseignement (ou de la didactique) des langues ; il faut se "spécialiser", créer des "lieux", lancer des recherches "fondamentales" pour donner l'occasion aux chercheurs de mettre au point des méthodes et des programmes de recherche appropriés à leur objet et d'autre part de permettre l'accumulation et l'échange des savoirs ainsi

9. Galisson y voit aussi un moyen de valoriser les savoirs de nature praxéologique et de positionner la méthodologie comme composante majeure de la didactique : "[L'ouvrage de Puren] montre qu'avant d'être inféodée à la linguistique, à la psychologie et aux théories venues d'ailleurs, la méthodologie existait bel et bien en tant que réflexion sur une pratique" (Galisson, in Puren 1988 : 10).

10. Moirand est l'auteur d'une thèse sur *Les discours tenus dans la revue 'Le Français dans le Monde' (1961-1981)*, réalisée à l'Université de Franche-Comté (Besançon), sous la direction de J. Peytard ; H. Besse a soutenu en 2000 une thèse intitulée *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Université de Paris 8, sous la direction de J.-Cl. Chevalier. Un résumé de cette dernière thèse a été publié par l'auteur (Besse 2001).

11. C'était déjà le cas, faut-il le rappeler, de F. Brunot.

nouvellement constitués. Cela va se traduire, d'une part, par la fondation d'une série de sociétés savantes dont l'objet spécifique sera l'histoire de l'enseignement et de la didactique des langues et, d'autre part, par un accroissement assez considérable du nombre de thèses réalisées dans le domaine.

2.3.1. Création de sociétés savantes

- La *Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* 1987- (<http://fle.asso.free.fr/sihfles/>)

Il s'agit de la première association spécifiquement consacrée à l'histoire de l'enseignement d'une langue en relation avec sa diffusion. L'assemblée constituante de la SIHFLES s'est tenue le 5 décembre 1987 à Paris. Parmi les membres fondateurs, l'on retrouve nombre de didacticiens cités précédemment (Besse, Coste, Galisson, etc.) auxquels il convient d'ajouter le nom d'André Reboullet qui a joué un rôle majeur dans la constitution de la Société (cf. Reboullet, 1987).

D'après ses statuts (art. 2), la SIHFLES a pour but de promouvoir l'histoire de la diffusion et de l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde, hors de France et en France et, d'une manière générale, de la DL. Pour ce faire, elle réunit les chercheurs, en faisant connaître les résultats de leurs travaux, en suscitant de nouvelles recherches, en favorisant l'ouverture d'études dans les formations universitaires et la création d'un Centre de documentation et d'archives spécialisé. Elle publie une revue qui possède un comité scientifique et un comité de lecture, *Documents pour l'Histoire du Français langue Étrangère ou Seconde* (37 vol. parus depuis 1988). Signalons parmi cette production le numéro 21, daté de juin 1998, publié en hommage à André Reboullet et proposant un regard rétrospectif sur les dix premières années d'existence de la SIHFLES (cf. Coste, Christ et Minerva éd., 1998). La Société propose également une *Lettre* réservée aux membres (61 numéros sortis).

Les quatre autres sociétés qui ont pour objet l'enseignement des langues ont un ancrage national.

- La *Peeter Heynsgenootschap* 1994- (<http://www.peeterheynsgenootschap.nl>)

La deuxième société qui a vu le jour est la Peeter Heynsgenootschap (PHG)¹². Cette société néerlandaise a été fondée en 1994 pour étudier l'histoire de l'enseignement des langues dans les Pays-Bas et dans la région flamande de l'actuelle Belgique. Elle possède sa propre revue *Meesterwerk* (1994-) continuée depuis 2004 sous une forme électronique. L'objectif de la société est de promouvoir la recherche historique dans le

12. Du nom d'un maître de langue anversois du XVI^e siècle, Peeter Heyns, auteur de nombreux travaux sur la langue néerlandaise.

domaine de l'enseignement des langues y compris la littérature. Elle mène des activités scientifiques (colloques, journées d'études,...) et encourage la publication d'articles et d'ouvrages dans le domaine.

- *L'Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras* 1998- (<http://www.aphelle.pt/>)

L'APHELLE regroupe les chercheurs intéressés par l'histoire et la diffusion des langues et des littératures étrangères au Portugal. Elle promeut, organise et/ou soutient toutes les initiatives (réunions, ouvrages, colloques ou conférences,...) qui ont pour but d'encourager les connaissances relatives à son objet, qu'elles soient de nature épistémologique, institutionnelles, idéologiques, culturelles, didactiques, politiques, etc.

- *Le Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici* 2002- (<http://www.lingue.unibo.it/cirsil/>)

Le CIRSIL réunit plusieurs dizaines de professeurs et chercheurs des universités de Bologne, Bergame, Florence, Gènes, Milan, Modène et région d'Emilie, Naples (Federico II), Palerme, Pise et Turin. Ce Centre interuniversitaire promeut, soutient et coordonne les recherches dans le domaine de l'histoire des enseignements linguistiques (langues anciennes, langue nationale et langues étrangères modernes). Il favorise également la collecte et la circulation de la documentation nécessaire à la recherche dans le domaine et encourage toute forme de collaboration avec des organismes poursuivant des objectifs similaires.

- *La Sociedad Española para la Historia de las Enseñanzas Lingüísticas* 2006- (<http://www.ugr.es/~sehel/>)

L'objet de la SEHEL est de stimuler et d'encourager en Espagne les études et la recherche dans le domaine de l'histoire de l'enseignement des langues maternelles, étrangères et classiques. La Société peut organiser toute activité (colloques, congrès, séminaires,...) en rapport avec ses finalités. Il est à noter que parmi ces moyens figurent l'édition d'ouvrages de caractère scientifique, mais aussi de vulgarisation ainsi que l'édition de sources sonores, photographiques ou audio-visuelles. L'accent est également mis sur les possibilités de collaboration avec d'autres associations.

La principale activité de ces sociétés est l'organisation de colloques et de journées d'études. Plusieurs dizaines de colloques internationaux ont été organisés depuis 1988 (liste sur les sites des sociétés concernées). Les trois dernières sociétés ne possèdent pas de revues propres, mais éditent des actes rassemblant les textes issus de leurs manifestations scientifiques.

2.3.2. Vers une fédération ?

À Bologne, s'est tenue en janvier 2006 une réunion regroupant les présidents de ces diverses sociétés en vue d'établir une plate-forme des sociétés d'histoire de

l'enseignement des langues en Europe. Un premier colloque organisé, sous la houlette de J. Suso López (Université de Grenade), par les différentes sociétés a eu lieu à Grenade en novembre 2008 sur le thème de l'histoire du plurilinguisme¹³. Les bureaux des diverses sociétés devraient prochainement donner le feu vert à la constitution d'une future *fédération* dont l'objet serait de coordonner les diverses associations nationales ou internationales et d'impulser la création d'associations ou de sociétés similaires dans les pays où elles n'existent pas. Outre l'objectif de donner plus de visibilité aux travaux réalisés dans le domaine, la *fédération* pourrait également contribuer à la mise en place de recherches historiques et *comparées* portant sur plusieurs pays et susceptibles de mettre en évidence des "lames de fond" dépassant les cadres nationaux dans lesquels les histoires sont généralement conçues et souvent "enfermées".

2.3.3. Réalisation de thèses

Cette période est aussi marquée par un nombre croissant de thèses réalisées en histoire de l'enseignement ou de la didactique des langues. Sans autre ambition que d'illustrer un domaine de recherche en expansion et marqué par une grande diversité tant dans les objets investigués que dans les méthodes employées, nous citerons par ordre chronologique une série de thèses soutenues depuis le début des années quatre-vingt-dix. Le nom du directeur suit celui de l'université où la thèse a été défendue. Quand une thèse a fait l'objet d'une publication, nous indiquons entre parenthèses le nom de l'auteur et l'année de publication :

Marcus REINFRIED, *Der Einsatz von Bildern im Französischunterricht des deutschsprachigen Raums bis zum Jahre 1945*, Université de Mannheim (H. Christ), 1992 (Reinfried, 1992) ; Sophie ROCH-VEIRAS, *Histoire de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en didactique des langues*, Université de la Sorbonne-Nouvelle Paris 3 (R. Galisson), 1994 ; Maria Eugenia FERNANDEZ FRAILE, *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Objetivos, contenidos, procedimientos*, Université de Granada (J. Suso López et J. García Mínguez), 1995 ; Josefa Maria CASTELVI CALVO, *Estudio de los metodos de lengua francesa en la primera mitad del S. XIX como transmisores de una concepcion educativa*. Université de Valencia (D. Jimenez Plaza), 1997 ; Claude CORTIER, *Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie : politiques linguistiques et éducatives (1880-1914)*, Université Lumière Lyon (N. Dupont), 1998 ; Frédéric ABÉCASSIS, *L'enseignement étranger en Egypte et les élites locales (1920-1960). Francophonie et identités nationales*, Université d'Aix-en-Provence (R. Ilbert), 2000 ; Evelyne ARGAUD, *L'enseignement de la*

13. "Las relaciones entre lenguas en los contextos educativos en Europa : mediaciones, circulaciones, comparaciones, rivalidades (siglos XVI-comienzos XX)" (Grenade, 5-7 novembre 2008).

civilisation : évolution et représentations dans le champ de la revue "Le Français dans le Monde" (1961-1976), Université de Paris 3 (G. Zarate), 2001 (Argaud, 2006) ; Brigitte URBANO MARCHI, *La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España durante la época franquista (1938-1970)*, Université de Granada (J. Suso López), 2003 ; Ester JUAN OLIVA, *La traducción en los manuales de francés en España en el siglo XIX*, UNED Madrid, 2003 ; Michel BERRÉ, *Contribution à l'histoire de l'enseignement des langues : le français dans les écoles primaires, en Flandre, au XIX^e siècle. Étude des discours didactiques et pédagogiques*, Vrije Universiteit Brussel (A. Boone), 2003 (Berré, 2006) ; Laurent PUREN, *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système français du XIX^e siècle à nos jours*, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3 (D. Véronique), 2004 ; Maria Immaculada RIUS DALMAU, *La enseñanza del francés en el marco de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1939)*, Universitat Rovira i Virgili – Tarragona (J. F. García Bascañana), 2006.

Durant cette période, deux revues de DL ont consacré un numéro spécial aux dimensions historiques de la discipline. En 1990, le directeur des *Études de linguistique appliquée*, R. Galisson, a confié la coordination du numéro "Démarches en histoire du français langue étrangère ou seconde" à D. Coste. Selon ce dernier, c'était la première fois qu'un numéro spécial de revue francophone ayant à voir avec le langage ou l'enseignement des langues faisait paraître un numéro sur ce thème (cf. Coste éd., 1990 : 5). Un peu moins de dix ans plus tard, la revue *Le Français dans le Monde* a sorti un numéro *Recherches & applications* sur l'"Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde" coordonné par W. Frijhoff et A. Reboullet (cf. Frijhoff et Reboullet édés, 1998). Des sociétés savantes œuvrant dans les domaines de l'histoire des sciences du langage ou de l'éducation ont aussi fait preuve d'un certain intérêt pour l'histoire de l'enseignement des langues. Ainsi les historiens de la linguistique proposent depuis plusieurs années un atelier "histoire de l'enseignement des langues" dans leur congrès (International Conference on the History of the Language Sciences à Urbana en 2005 et à Potsdam en 2008) et le Service d'histoire de l'Éducation de l'Institut national de recherche pédagogique a de son côté publié en mai 2005 un numéro d'*Histoire de l'éducation* sur "L'enseignement de l'allemand XIX^e-XXI^e siècles" (en France), sous la direction de M. Mombert (cf. Mombert éd., 2005).

Cette période est encore marquée par la publication d'ouvrages de synthèse soit sur une période récente (Coste éd., 1994), soit de portée plus générale (Macht, 1986-87 ; Schröder, 1992 ; Caravolas, 1994, 2000).

Enfin, R. Galisson a accueilli dans sa collection "Didactique des langues étrangères" un deuxième ouvrage destiné à donner aux enseignants une information sur l'histoire de leur discipline. La rédaction en a été confiée à Claude Germain, un didacticien canadien.

[L'ouvrage vise à] combler [...] l'absence d'une documentation en français traitant des grands courants dans le domaine de la didactique des langues secondes (ou étrangères) [...] [en] présent[ant] les principales méthodes ou approches qui ont marqué et qui marquent encore dans plusieurs cas la didactique des langues secondes, tout en les situant dans leur contexte social et dans le contexte historique de l'évolution de la didactique des langues (Germain, 1993 : 5)¹⁴.

Pour traiter de manière synthétique une matière aussi vaste, l'auteur a bien entendu fait des choix. Il a situé les "méthodes" dans une temporalité de type externe subdivisée en 5 périodes : le premier enseignement d'une langue vivante, à Sumer, il y a 5000 ans (I) ; l'enseignement des langues mortes en Égypte et en Grèce (II) ; l'enseignement des langues vivantes, de l'Antiquité romaine à la Renaissance (III) ; du latin, langue morte, aux langues vivantes (xvi^e – xix^e siècles) (IV) et le xx^e siècle, l'ère scientifique (V). Pour distinguer les méthodes et en proposer une présentation qui permette la comparaison, Germain a adapté à l'enseignement / apprentissage des langues, le modèle de R. Legendre conçu initialement pour le domaine des sciences de l'éducation (pour une description du modèle et son application, *op. cit.*, pp. 10-14). Il a ainsi identifié dans l'histoire une vingtaine de méthodes en réservant un chapitre à la caractérisation de chacune d'elles. Chaque chapitre s'achève sur la présentation d'un ou deux documents d'époque, le plus souvent un extrait de manuel illustrant la méthode en question.

Il est révélateur de constater que Germain n'est pas un spécialiste de l'histoire de l'enseignement des langues. Si l'on excepte ses travaux sur F. Gouin, pédagogue de la seconde moitié du xix^e siècle et "inventeur" de la méthode des séries, il a lui-même réalisé peu de recherches historiques. Son ouvrage est donc exemplaire d'un travail de synthèse réalisé à partir de sources secondaires et d'une démarche de didactisation orientant ce savoir en fonction des "besoins" d'un certain public (les enseignants de langues).

2.4. Et demain ? Un travail de médiation

Sans s'inféoder à un critère d'utilité dont Clavères (1990) a montré la relativité et les limites, il nous semble que l'histoire de l'enseignement et de la didactique des langues devrait dans les années à venir consacrer une partie de sa réflexion à la question de la médiation des savoirs accumulés depuis plusieurs décennies.

Ce travail de médiation implique selon nous tout d'abord une réflexion épistémologique et méthodologique sur la nature même des savoirs constitués. L'introduction de l'histoire dans les cursus de formation ne peut être le résultat d'une simple accumulation / diffusion du savoir constitué : elle doit procéder d'une réflexion sur l'objet

14. Germain s'est notamment inspiré de deux ouvrages publiés en anglais en les complétant : Larsen-Freeman (1986) et J. C. Richard et Th. S. Rodgers (1986 ; une 2^e édit. En 2001). Signalons également en langue italienne les ouvrages de Titone (1980, 1986).

même dont on prétend “faire l’histoire” : s’agit-il de l’histoire d’une pratique (enseignement) ou d’une science (didactique) ? Que signifie “faire l’histoire” et quel est le statut des faits et des connaissances dits historiques (découverte ou reconstruction) ? Etc. Sur ces questions (le statut de la temporalité, la nature des catégories d’interprétation, la constitution du corpus, le traitement de la dynamique conceptuelle), le lecteur intéressé trouvera des éléments de réponse au point 6 du long article de synthèse consacré par Swiggers à l’enseignement du français du Moyen Âge à la fin de l’Ancien Régime (cf. Swiggers 2007b : 699-705)¹⁵.

Pour ce qui est des travaux sur l’histoire de l’enseignement du français langue maternelle, l’on pourra se référer aux travaux de Chervel, en particulier à son ouvrage de synthèse (Chervel, 2007). Quant au cadre méthodologique proposé par Chervel (cf. la notion de “discipline scolaire” présentée dans les publications de 1988 et 1998), il est bien sûr transposable à d’autres objets que le français langue maternelle¹⁶.

2.4.1. Des travaux de synthèse

Il y a avant de pouvoir intégrer l’histoire à la formation des enseignants un travail de synthèse à faire et ce travail est à réaliser par les historiens de l’enseignement des langues eux-mêmes. Il s’agit de rendre leur savoir accessible en élaborant des catégories permettant de synthétiser pour le grand public cultivé l’histoire de l’enseignement des langues. Ce travail sur l’accessibilité ne peut se résumer à une simple mise en ligne de l’ensemble des travaux ; ce genre de ressources n’est utilisé que par les spécialistes et chercheurs. Pour toucher un public plus large, il faut d’effectuer un travail de “médiation” réorganisant les contenus, les rendant “intéressants” à des personnes extérieures au domaine considéré.

Les lignes introductives de l’article de Swiggers (cf. *supra*) témoignent de la difficulté de l’entreprise et de la nécessité de réaliser collectivement ce genre de travail. “Il ne saurait être question ici de fournir une histoire [...] de l’enseignement du français ; cette histoire reste à écrire”, avertit l’auteur (*op. cit.*, p. 646). Il propose ensuite à travers “un parcours [...] de la production didactique sur le français en Europe occidentale” de s’intéresser en particulier “aux contours institutionnels, aux jalons historiques et méthodologiques, à certaines situations socio-culturelles”. En guise d’illustration, il a étudié plus en détail “un certain nombre de ‘configurations’ : conjonctions saillantes de situations, d’auteurs, de produits didactiques et de réflexions pédagogiques” (*op. cit.*, p. 648).

15. Cette synthèse est précédée d’un article sur “L’analyse grammaticale et didactico-linguistique du français, du Moyen Âge au 19^e siècle” à lire en complément (cf. Swiggers 2007a). Sur la place de l’histoire dans le domaine de l’éducation, cf. aussi Nóvoa (1997).

16. Voir notamment ce qu’en dit Clavères à propos de l’histoire de l’enseignement de l’anglais en France (1990 : 117-125).

2.4.2. Didactiser

La didactisation implique une réflexion complexe prenant en compte à la fois la nature du savoir constitué et les “besoins” de la formation. Ce travail ne peut être réalisé seul par les historiens, mais doit être mené avec les didacticiens travaillant dans les départements de formation des enseignants. Il ne s’agit pas de former de futurs historiens de l’enseignement des langues, mais des enseignants !

Tout savoir étant “historicisable”, il convient de sélectionner les objets qui offriraient le plus d’intérêt selon le type de formation souhaitée. *A priori*, l’on peut penser que les notions de “discipline scolaire” (genèse de la discipline), de “méthode”, de “dispositif d’enseignement” ou encore de “techniques d’enseignement” pourraient jouer un rôle fédérateur et organiser quelque peu les contenus à enseigner.

En tout cas, l’option à ne pas prendre serait celle qui consisterait à faire précéder les différents cours du programme par une introduction historique. Ce serait la meilleure façon d’inféoder l’histoire, de ne lui donner aucune autonomie et d’assurer sa disparition dans quelques années.

Il faut au contraire que l’histoire de la DL ait une place dans la formation au même titre que d’autres savoirs et soit donnée par des spécialistes du domaine. La balle est dans le camp des historiens de la DL : à eux de convaincre, de construire des “savoirs enseignables”, de didactiser leur discipline pour que les enseignants de demain puissent inscrire leur réflexion et leur pratique dans une continuité “maîtrisée” qui n’exclut ni les critiques, ni les ruptures...

L’historiographie de l’enseignement des langues est un domaine encore fort instable où l’on rencontre des études portant sur des objets divers, réalisées selon des points de vue souvent fort différents (et parfois non explicités) qui peuvent être le fait de spécialistes ou de simples amateurs éclairés. Nous n’avons pas eu l’ambition de dresser un tableau d’ensemble des recherches et travaux, mais simplement de montrer comment, à certaines périodes plus qu’à d’autres, les recherches historiques ont pu être en lien avec les préoccupations des didacticiens que ce soit en vue d’assurer des fondations théoriques plus solides à la discipline ou avec comme objectif d’améliorer la formation des futurs enseignants de langues.

L’intégration de l’histoire de la DL dans les programmes de formation des enseignants (qu’il s’agisse de masters à caractère professionnalisant ou de recherche) nous paraît une nécessité tant pour la qualité de la formation que pour la discipline elle-même. Pour cette dernière, l’on peut dire en paraphrasant Auroux (2007 : 177) qu’on compromet l’avenir de la didactique si l’on n’organise pas son historicisation, ce qui suppose recherche et diffusion des résultats. Et pour ce qui est de la formation des enseignants, il ne peut y avoir de véritable formation humaniste sans une inscription du savoir dans la longue durée.

Références bibliographiques

ANTOINE, Gerald – MARTIN, Robert (éds) (1985). *Histoire de la langue française. 1880-1914*. Paris : Centre national de la recherche scientifique.

ANTOINE, Gerald – MARTIN, Robert (éds) (1998). *Histoire de la langue française. 1914-1945*. Paris : Centre national de la recherche scientifique.

ANTOINE, Gerald – CERQUIGLINI, Bernard (éds) (2000). *Histoire de la langue française. 1945-2000*. Paris : Centre national de la recherche scientifique.

ARGAUD, Evelyne (2006). La civilisation et ses représentations. Étude d'une revue, *Le Français dans le Monde* (1961-1976). Bern : P. Lang (coll. Transversales, vol. 16).

AUROUX, Sylvain (2007). *La question de l'origine des langues suivi de L'historicité des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.

BERRÉ, Michel (2003). "Où va la didactique ? Pour un renouvellement des 'lieux de réflexion' sur l'enseignement des langues". *Revue Parole (RPA)*, n° 28, pp. 237-257.

BERRÉ, Michel (2006). *Les langues à l'école primaire : enjeux identitaires et pédagogiques. L'enseignement du français en Belgique flamande au XIX^e siècle*. Université de Mons-Hainaut : Centre International de Phonétique Appliquée.

BERRÉ, Michel (2007). "Les manuels scolaires dans l'histoire de l'enseignement des langues : intérêt et 'limites' des répertoires pour la constitution d'un domaine de recherche". In : Monique LEBRUN et al. (éds). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (Montréal, 11-14 avril 2006). Québec : Presses de l'Université du Québec (CD-ROM).

BESSE, Henri (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier-Crédif (coll. Essais).

BESSE, Henri (1989). "De la relative rationalité des discours sur l'enseignement / apprentissage des langues". *Langue française*, n° 82, pp. 28-43.

BESSE, Henri (2001). "Propositions pour une typologie des méthodes de langues". *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 26, pp. 120-168.

BRUNOT, Ferdinand (1905-1943) [1969-1971]. *Histoire de la langue française des origines à nos jours*. Paris : Colin (11 t.).

CARAVOLAS, Jean-Antoine (1994). *La didactique des langues. À l'ombre de Quintilien (1450-1700). Précis d'histoire et Anthologie* (2 vol.). Montréal – Tübingen : Les Presses de l'Université de Montréal – Günter Narr Verlag.

CARAVOLAS, Jean-Antoine (2000). *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*. Montréal – Tübingen : Les Presses de l'Université de Montréal – Günter Narr Verlag.

CHERVEL, André (1977). *Histoire de la grammaire scolaire ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Paris : Payot.

CHERVEL, André (1988). "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche". *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.

- CHERVEL, André (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- CHEVALIER, Jean-Claude (1968) (2006). *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*. Genève : Droz (réédition chez H. Champion, coll. "Bibliothèque de Grammaire et de Linguistique").
- CLAVÈRES, Marie-Hélène (1990). "Portrait de Thésée en peaux de chèvre". *Études de linguistique appliquée* n° 78, pp. 117-125.
- CLOSSET, François (1950). *Didactique des langues vivantes*. Bruxelles : M. Didier.
- COLLARD, François (1901). *L'enseignement des langues vivantes*. Louvain : Ch. Peeters.
- Coste, Daniel (1990). "Pour ne plus se raconter d'histoires". In : D. Coste (éd.), pp. 5-16.
- COSTE, Daniel (éd.) (1990). "Démarches en histoire du français langue étrangère ou seconde". *Études de linguistique appliquée*, n° 78.
- COSTE, Daniel (éd.) (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues 1968-1988*. Paris : Didier-Hatier (Collection Langues et apprentissage des langues).
- COSTE, Daniel, CHRIST, Herbert et MINERVA, Nadia (éds) (1998). "Numéro anniversaire de la SIHFLES. Hommage à André Reboullet". *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 21.
- DENECKERE, Marcel (1954). *Histoire de la langue française dans les Flandres (1770-1823)*. Gand : Romanica Gandensia II-III.
- FRIJHOFF, Willem et REBOULLET, André (éds) (1998). "Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde", *Le Français dans le monde, (Recherches et Applications)*.
- GARCÍA BASCUÑANA, Juan Francisco et JUAN OLIVA, Esther (éds) (2008). *La enseñanza del francés en España hasta 1850. ¿ Con qué libros aprendían francés los españoles ?* de Gonzalo SUÁREZ GÓMEZ. Barcelona : PPU.
- HOFFMANN, Pierre (1907). "L'enseignement des langues vivantes en Belgique de 1830 à 1850". In : Association belge des professeurs de langues vivantes (éd.). *Premier congrès des professeurs de langues vivantes (Gand, 18-22 septembre 1906). Compte-rendu*. Gand : Ad. Hoste, pp. 160-198.
- GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- HORNER, R. (1898). *L'enseignement des langues vivantes dans les collèges*. Fribourg : imprimerie catholique suisse.
- HUBSCHER, J. (1897). *De l'enseignement des langues vivantes*. Lausanne.
- KELLY, Louis-G. [1969] (1976²). *Twenty-five centuries of language teaching : an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology*. Rowley Massachussets : Newbury House Publishers.
- LAMBLEY, Katleen (1920). *The Teaching and Cultivation of the French Language in England during Tudor and Stuart times*. Manchester-London : University Press.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

La Lettre de la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde. Les numéros 46, 47 et 49 sont accessibles en ligne (<http://fle.asso.free.fr/sihfles/>).

MACHT, Konrad (1986-1987). *Methodengeschichte des Englischunterrichts 1800-1880* (t. 1) ; 1880-1960 (t. 2.). Augsburg : Universität Augsburg.

MACKAY, William-Francis [1965] (1972) (trad. française avec la collaboration de l'auteur par Lorne Laforge). *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris : Marcel Didier

MARÉCHAL, Raymond (1972). *Histoire de l'enseignement et de la méthodologie des langues vivantes en Belgique, des origines au début du xx^e siècle. Enseignement secondaire officiel*. Paris – Bruxelles – Montréal : Marcel Didier.

MOMBERT, Monique (éd.) (2005). "Histoire de l'enseignement de l'allemand xix^e et xx^e siècles". *Histoire de l'éducation*, n° 106.

NÓVOA, Antonio (1997). "La nouvelle histoire américaine de l'éducation". *Histoire de l'éducation*, n° 73, pp. 3-48.

PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International (coll. Didactique des langues étrangères).

REINFRIED, Marcus (1992). *Das Bild im Fremdspracheunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen : Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

REBOULLET, André (1987). "Pour une histoire de l'enseignement du FLE". *Le français dans le monde*, n° 208, pp. 56-60.

RICHARDS, Jack C. et RODGERS, Theodore S. (1986) (2001²). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

RIEMENS, K.J. (1919). *Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du xvi^e au xix^e siècle*. Leyde : A.-W. Sijthoff.

SCHRÖDER, Konrad (éd.) (1992). *Fremdsprachenunterricht 1500-1800*. Wiesbaden : Harrassowitz.

SWIGGERS, Pierre (2007a). "L'analyse grammaticale et didactico-linguistique du français, du Moyen Âge au 19^e siècle. Jalons de l'histoire du français comme objet de description et d'enseignement". In : P. Schmitter (Hrsg.), *Sprachtheorien der Neuzeit III/2 : Sprachbeschreibung und Unterricht, Teil 2*. Tübingen : G. Narr, pp. 559-645.

SWIGGERS, Pierre (2007b). "L'institution du français. Jalons de l'histoire de son enseignement". In : P. Schmitter (Hrsg.), *Sprachtheorien der Neuzeit III/2 : Sprachbeschreibung und Unterricht, Teil 2*. Tübingen : G. Narr, pp. 646-721.

TITONE, Renzo (1968). *Teaching foreign languages : an historical sketch*. Washington D. C. : Georgetown University Press.

TITONE, Renzo (1980). *Glottodidattica: un profilo storico*. Bergamo : Minerva Italica.

TITONE, Renzo (1986). *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*. Brescia : La Scuola.

CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO

LEÇONS DE PROUST

Comment lire les livres dont on ne veut pas parler?

Synopsis d'une conférence

Maria Alzira Seixo

Université de Lisbonne

Membre de l'APEF

Proust dans les programmes de Lettres

Enseigner la littérature, c'est, on le sait, enseigner à lire. À plusieurs niveaux du décodage textuel: celui du sens, de la sonorité et du rythme, de la construction de la phrase et du récit, des relations d'histoire littéraire, des implications esthétiques, de l'essor philosophique et de la dimension sociale. Et de l'originalité de l'écrivain, le cas échéant. Tout en cherchant à rendre l'étudiant sensible à une écoute personnelle de la voix du texte (le livre fermé est un texte muet), qui peut ne pas être celle de l'écrivain, et qui le mènera à trouver (et à formuler) sa propre voix. C'est ce que veut dire «avoir une formation littéraire».

Or pourquoi choisit-on si rarement Proust pour l'enseignement? Parce que, dit-on en général, *A la recherche du temps perdu* est un livre très long, impossible à étudier en classe. Outre que cette même raison empêcherait d'étudier *Le Quixote*, Shakespeare, Kant, *Le Comte de Monte-Cristo*, Musil, et tant d'autres (il s'agit d'une raison de la bonne conscience et, donc, de la mauvaise foi), la longueur n'est pas un obstacle réel, car on ne lit jamais les textes complets durant les cours, et on accepte parfois des étudiants qui selon toute apparence n'ont pas lu l'intégralité des récits plus courts, considérés comme lisibles, que l'on met au programme. C'est pourquoi on aura intérêt à remplacer de temps en temps les différents auteurs que l'on prend pour traiter un module par des livres de la *Recherche*, car Proust est, à lui seul, un programme complet de littérature. Enseigner Proust, c'est non seulement le faire comprendre à autrui, en termes littéraires, mais aussi considérer l'immensité de ce que Proust nous apprend à nous tous.

Le collègue Bayard et la lecture

Notre collègue français Pierre Bayard a scandalisé tout le monde, et à bon droit, avec la publication de son livre *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*. Faisant état d'une ironie à la fois amusée mais dénonciatrice, désinvolte mais stigmatisante, frivole mais implicitement indignée, il parle de l'usage courant d'une attitude inacceptable, c'est-à-dire, du comportement des enseignants qui, n'ayant pas lu certains livres mis

par eux-mêmes au programme, en font l'objet de leurs cours et conférences. Effronterie certes inimaginable, mais dont nous avons tous l'expérience, quand il nous arrive de remarquer réellement, dans le discours de certains collègues sur un texte donné, la contrefaçon d'une lecture qui n'est que simulée (différente du trou de mémoire, celui-ci présentant normalement les passages du contexte où il s'intègre), et renforcée par dessus le marché par une attitude présomptueuse et des jugements assertifs. Nous nous demandons: pourquoi cela arrive-t-il? Simple malhonnêteté de petit-maîtres? Espièglerie de paresseux? Fraude inexcusable? Oui.

Oui, mais: il faudra y réfléchir. Prenez le cas d'un collègue qui travaille beaucoup, faisant ses cours, assistant aux réunions, préparant la paperasse administrative, occupant des postes institutionnels, voyageant pour des congrès, écrivant ses communications, révisant des épreuves, préparant les colloques qu'il organise lui-même, se présentant aux concours de son institution, développant sa recherche personnelle et suivant celle des collègues, publiant une dizaine d'articles de fond par an, dirigeant des travaux et des thèses, courant d'un lieu à l'autre pour participer à des dizaines de jurys, organisant et coordonnant des groupes de recherche, veillant à éditer ses publications en volume, lisant, réfléchissant, écrivant, corrigeant, relisant, et cela de pair avec sa vie familiale, civique et culturelle – un jour, ce collègue écoute les responsables du Gouvernement, et même la voix publique, l'accuser de mener la belle vie, puisqu'il ne fait que 6 ou 8 heures de cours par semaine, sans prendre en considération tout le reste: et une nouvelle législation vient l'«occuper» encore plus de travail administratif – et, bien sûr, l'«étouffer» comme professeur, et qui plus est, étouffer les générations d'étudiants qu'il est supposé former. Et si ce collègue est pour vous digne d'estime et d'admiration, vous le comparez à un autre, que vous estimez être beaucoup moins valable intellectuellement que le premier, et qui fait tout ce que celui-ci fait, mais en doublant ou même en triplant la quantité des tâches, des écrits, des spécialisations, acceptant les nouvelles règles gouvernementales pour l'éducation, se montrant compétitif, obtenant des promotions pour les postes vacants de plus en plus rares, avec des jurys qui font semblant, eux aussi, de lire le CV des candidats, et prennent des décisions sur les listes d'actions présentées et non pas sur leurs contenus.

Alors, vous penserez à Bayard... Le temps, qui nous coince tous, n'est pas une catégorie élastique, ou plutôt il l'est toujours dans le sens du rétrécissement. Et lorsqu'enfin vous trouvez un collègue qui a mis au programme «Le Côté de Guermantes», vous lui manifestez votre soutien, mais le voyez changer soudain de conversation (ou acquiescer d'un signe évasif et souriant d'un air complice) si vous faites allusion, disons, aux souliers rouges de la Duchesse, ou à un autre détail significatif du roman.

Pourtant, il ne s'agit pas que de malhonnêteté dans cet ensemble de simulations, il s'agit parfois, soulignons-le, de *la vie impossible des enseignants* depuis au moins

trente ans. Et aussi du fait de ne pas avoir appris à enseigner, ce qui au fond veut dire que l'on n'a pas appris à lire – et comment peut-on enseigner ce qu'on ne sait pas?

Or il est toujours temps d'apprendre, et de lire – si on le veut – pour acquérir ce savoir qui nous mène à enseigner Proust, conscients de pouvoir le faire. Et à dire «non» aux lois ignares qu'on prétend imposer à ceux qui disposent de la connaissance.

Proust et la littérature

Je viens donc de parler de ce qu'on appelait en sémiotique les modalités (vouloir, savoir et pouvoir), concernant, dans l'enseignement, l'attitude du professeur. Et, pour *À la recherche du temps perdu*, la relation des trois modalités consiste dans la conception du projet (le dessein de lire/commenter) que l'on ne peut mener à bien qu'au moyen d'une préparation longuement anticipée: convivialité avec l'ouvrage au jour-le-jour, l'ouvrage étant le texte augmenté de la bibliographie respective. L'enseignant qui prépare ainsi son futur cours coïncide en quelque sorte avec le projet même de l'écriture du livre par Proust, qu'il accompagne, et tous deux en viennent à bout en même temps: l'auteur (disparu) et le lecteur (futur enseignant). Le pouvoir s'avère donc une action qui se déroule dans le temps, et non pas une faculté potentielle et hypothétique, puisque finalement on le trouve en la pratiquant; et son exécution correcte dépend alors du vouloir, qui décide la programmation de cette action. Par exemple: si on prend les neuf volumes (dans les éditions les plus courantes) de la *Recherche* pour une période de convivialité-étude de neuf mois (gestation symbolique, s'il en fût), on aura affaire à cent pages par semaine environ, ce qui est tout à fait faisable, et permet la conception d'un cours avec un an d'avance. Normal.

Reste que ce calendrier (ou un autre) butte contre un problème, que notre désir textuel connaît bien: il ne s'agit pas d'une tâche régulière, à savoir 20 pages par jour, disons, que l'on suivrait de façon automatique; et ce problème s'appelle «littérature», c'est-à-dire la lettre faite signifiante. Autrement dit, le sens devient proliférant, difficile à gérer, parcimonieux ou muet en l'occurrence. Et lire une écriture devient aventure d'exister, qu'il faudra faire semblant d'appivoiser, tout comme notre vie en cours. La vraie vie allant de pair avec la littérature; car *la vraie vie, c'est la littérature* (Proust).

De toute façon, la puissance s'avère être aussi une question, non pas seulement de faisabilité, mais de mémoire (les gouvernements le savent, eux, qui souvent essaient de la mettre de côté, dans les programmes d'éducation). Le pouvoir-lire devient concret à partir de la matérialité de l'écriture et du croisement d'idées qu'elle permet: les notes critiques de l'enseignant qui lit, son étude de l'œuvre, ses raisonnements, son argument.

Le narrateur proustien, lui aussi, s'occupe de l'écriture comme lecture du monde (de soi, des autres), vue comme réalisation de la volonté (désir ou puissance) pour dessiner

son parcours, en tant que sujet, dans l'acquisition d'une multiple connaissance: de la vie, du monde, de la société, du travail, de l'aristocratie, de l'amour, de l'amitié, de l'art. On a tort de prendre la *Recherche* comme registre autobiographique dépassant l'intérêt des autres visées dans la composition du récit: fictionnelle, sociale, philosophique, littéraire. Comme l'ont souligné des spécialistes (Jean-Yves Tadié), il s'agit dans les grandes lignes de l'histoire d'une vocation, et cette vocation comprend la détermination de l'objet, les rêves de son accomplissement, les projets de recherche, les premiers essais, l'apprentissage, la connaissance et l'exercice pratique. Et cet objet, c'est la littérature. Tout ce qui la concerne (sens, modèles, voies d'écriture, empreintes mondaines et de circonstance, références aux écrivains de tous types, considérations analytiques de leurs ouvrages et de leur réception critique et sociale, valeur esthétique, portée morale, relations aux arts et aux savoirs) fait partie du livre. Mais trois domaines plus communs y occupent les premières places: écriture, lecture et connaissance.

D'où mon propos central: lire Proust, c'est faire tout un cours de littérature. Et ne faire qu'un volume (souvent le premier, ou le dernier) ou deux (les deux premiers, les *Guermantes*), c'est mieux que rien, mais c'est mettre Proust à côté d'autres écrivains étudiés, ce qui dans la plupart des cas s'avère incorrect sur le plan de l'histoire littéraire et sur celui de la critique. Si le choix des auteurs pour l'élaboration d'un programme implique une évaluation, cette évaluation ne peut placer au même niveau les différents noms choisis, car la différence existant entre eux en est un des critères, et des plus légitimes. Faire la *Recherche* occupe un an de travail du professeur, et un an de travail avec les étudiants – et des plus productifs, l'un et l'autre. Et des plus féconds pour l'apprentissage de l'œuvre, et de soi-même.

Proust, la phrase et les morceaux

Penser, en termes littéraires, est une action qui ne peut se passer de phases duratives et solitaires. Pour penser, on a besoin d'isolement (si relatif soit-il) et de temps devant soi, qui permette aux idées de créer leur corps, de se développer, de se rattacher à d'autres idées, aux idées des autres, pour lesquelles il faut aussi du temps pour les comprendre. C'est cela le travail intellectuel. Et l'enseignant en littérature est quelqu'un qui ajoute à une tâche concrète déjà intellectuelle (le décodage d'un texte) un travail intellectuel second réélaboreur, celui de l'interprétation. C'est pourquoi le temps de travail d'un enseignant (surtout en Sciences Humaines, mais tout particulièrement en Littérature) dépasse largement celui des heures de cours, et les multiplie, puisqu'une heure en classe suppose d'innombrables heures de travail, des mois, des années. Et ceci, la société de toutes les époques l'a bien compris, sauf apparemment les dirigeants les plus récents. Car c'est depuis une vingtaine d'années que le niveau de l'enseignement ne

cesse de baisser de façon vertigineuse, avec des conséquences dans l'apprentissage des autres disciplines. L'école, pour mener à bien ses objectifs, doit offrir un enseignement littéraire solide, puisqu'il applique la langue («monnaie» intellectuelle, mode de culture et patrimoine) dans ses multiples registres, affectifs et sociaux, et pas seulement celui de sa fonctionnalité communicative ou celui du métalangage premier en linguistique); et cet enseignement a besoin de compléments de loisir (pour enseignants et pour étudiants) permettant l'assimilation créative de l'activité de réflexion et le travail de la mémoire.

La phrase de Proust est un appareil à penser. Sa longueur, ses retards, ses insistances, ses dystaxies, son articulation logique serrée, sa syntaxe élaborée et parfaite, son rythme soigné qui ne supporte pas la lecture hâtive mais justement exige les pauses pour permettre au lecteur de peser ce qui est dit, si dépendant de la façon de dire. C'est pourquoi le narrateur s'émerveille des phrases des autres. Car, qu'est-ce, sinon la matière d'une phrase, que le style si particulier de Bergotte, que la diction si inattendue de la Berma, que «le petit pan de mur jaune» de la *Vue de Delft* de Vermeer vu par le même Bergotte, que les figures fuyantes des tableaux d'Elstir, et surtout la justement nommée «petite phrase» de la sonate de Vinteuil (complétée plus tard par l'écoute de son septuor), qui équilibre les commentaires du discours musical fondamental dans la *Recherche*, ce discours soutenu et infini, comme la vie (pendant qu'on en a conscience), qui est celui de Wagner?

La phrase, dans la *Recherche*, peut être conçue comme l'équivalence des morceaux du récit (que je prends au sens des morceaux choisis, comme on en parle de façon anthologique) qui s'organisent autour d'un certain nœud de la fiction.

En ce qui concerne la lecture au sens propre, littéraire, le morceau de la maman lisant au narrateur *François le Champi*, au début de «Combray», trouvera sa conclusion dans le dernier volume, lorsque le narrateur, vieilli, découvre ce même livre dans la bibliothèque du Prince de Guermantes, et se sent ému par le parcours littéraire et affectif effectué, mais avoue l'indifférence que le texte lui cause à l'heure actuelle, ce qui montre l'élaboration de son jugement sur George Sand au cours de son expérience culturelle. D'autres morceaux (lui-même lisant Bergotte sous le marronnier, la grand-mère lisant Madame de Sévigné – pour ne pas parler des centaines de références bibliographiques dans le cours du récit) nous conduisent à la perception de matières ayant rapport aux arts. Non seulement les volumes de *A la recherche du temps perdu* traitent, à plusieurs reprises et dans des contextes différents, de scènes de contact direct avec des livres, mais ils manifestent la conception possible de cet ensemble romanesque comme une lecture du monde, et, avant tout, de soi, et de la littérature comme articulation (imaginaire et matérielle) d'un discours de la connaissance.

L'art est vu comme coextensif au développement de l'individu, et appartient

à sa conception raisonnée du monde. Chopin et Wagner confrontés par Mme de Cambremer jeune et sa belle-mère; l'opposition morale, et ensuite artistique, mais pratiquée en interversion, entre La Berma et Rachel comme diseuses; la perception d'Elstir, le grand peintre, génie de l'impressionnisme, vu au début comme *un certain M. Biche*, personnage secondaire et ayant l'air idiot, rendent compte de la perspective kaléidoscopique proposée de l'appréhension du monde – comme on le suggère dès la deuxième page de *Du Côté de Chez Swann*.

Perspective complétée par l'importance accordée dans le texte aux arts décoratifs ou mineurs: le vitrail de l'église de Combray, l'art culinaire de Françoise confectionnant son boeuf en gelée, sa façon de raccommoder les tissus usés, la mode vestimentaire des dames, et la haute couture dans les descriptions des robes de Fortuny achetées par Oriane, et que le narrateur offre aussi à Albertine. Au-dessus de tous, peut-être, l'architecture (en commençant par l'église de Combray, en passant par celle de Balbec et, plus tard, par les palais de Venise, pour s'achever dans le rêve final, concrétisé, de la construction du livre – ce livre – *bâti comme une cathédrale*).

Un cours sur Proust (ou de Proust, plutôt) comprend donc la vie, la société, l'expérience, le quotidien, l'art, l'amour, la famille, l'amitié, la guerre, l'enfance, la société, l'aristocratie, le peuple, la bourgeoisie, l'éducation (curieusement: pas l'école!), d'une façon qui n'est pas didactique (on ne veut pas directement enseigner, mais plutôt mener à l'apprentissage), qui est surtout pédagogique: la *Recherche* est le roman de la connaissance implicite, où le savoir émerge comme un aboutissement.

La leçon de Proust est donc celle de l'acquisition du savoir permettant de trouver la voix de l'individu qui se reconnaît à partir des connaissances acquises, et qui administre ces acquisitions de façon à les rendre plus fécondes en société. Pour cela, et en cela, l'enseignant est celui qui donne à voir le miroitement du texte, dans le sens d'images qu'il projette et regarde dans un miroir (donnant suite aux représentations de l'étudiant sur la matière communiquée), le miroir étant ici la métaphore du livre (depuis Stendhal, mais je la prends dans un sens mixte de réflexion/objet/projection) autour duquel raisonnent professeurs et étudiants, mais qui trouve sa parole spécifique dans la lecture qui le fait exister. Livre et lecture étant au centre de ce rapport, car enseigner la littérature, c'est (toujours) enseigner *avec la* littérature.

Esta edição *DESCONTINUIDADES E CONFLUÊNCIAS DE OLHARES NOS ESTUDOS FRANCÓFONOS - VOLUME 2*, com organização de ANA CLARA SANTOS, foi paginada pela Bloco D, Design e Comunicação, impressa e encadernada pela Gráfica de Coimbra, para a Universidade do Algarve.

A tiragem é de 500 exemplares
2010

Depósito Legal n.º 316460/10

ISBN: 978-989-96414-0-2

