

Revue de la SAPFESU
Sociedad Argentina de Profesores
de Francés de la Enseñanza
Superior y Universitaria

AÑO XXXIV · NÚMERO 39
SEPTIEMBRE 2016
BUENOS AIRES, ARGENTINA
ISSN 0327-8964





REVUE DE LA SAPFESU

**SOCIEDAD ARGENTINA DE PROFESORES DE FRANCÉS
DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y UNIVERSITARIA**

ISSN 0327-8964 · Registro de propiedad intelectual N° 5250503

SAPFESU. Personería jurídica No 8012/82.

Fundada en diciembre de 1979. Miembro de la FIPF.

Año XXXIV · Número 39 · Septiembre 2016.

Buenos Aires, Argentina.

Dirección legal: Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”,
Ayacucho 632 (1026), Buenos Aires, Argentina.

Información y adhesiones: sapfesu-arg.fipf.org
sapfesu@gmail.com



AMBASSADE DE FRANCE EN ARGENTINE

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

.....

Comisión directiva

Período 2014-2016

Presidenta: Rosana Pasquale · *Universidad Nacional de Luján*

Vicepresidenta: Alicia Tissera · *Universidad Nacional de Salta*

Secretaria: María Fabiana Luchetti · *Universidad Nacional de Luján*

Tesorera: Daniela Quadrana · *Universidad de Buenos Aires*

Secretaria de Actas: Mónica Vidal · *Universidad de Buenos Aires*

Secretario de Relaciones Públicas: Elisabeth Viglione · *Universidad Nacional de San Luis*

Vocal 1: María Laura Perassi · *Universidad Nacional de Córdoba*

Vocal 2: Laura Marziano · *Universidad Nacional de Salta*

Vocal Suplente 1: Raquel Partemi · *Universidad Nacional de Cuyo*

Vocal Suplente 2: Mónica Ponce de León · *Universidad Nacional de Tucumán*

Junta Revisora de Cuentas:

Liliana Morandi · *Universidad Nacional de Río Cuarto*

María Elena Ceberio · *Universidad Nacional de Río Cuarto*

Silvina Ninet · *Universidad Nacional de Luján*

.....

Directora de la publicación: Estela Raquel Klett · *Universidad Nacional de Buenos Aires*

> eklett@filo.uba.ar

Codirectora: Ana María Gentile · *Universidad Nacional de La Plata*

> anamariagentile@gmail.com

Comité científico

- Irma Bioujout de Azar · *Universidad Nacional de La Plata (Argentina)*
- Isabel Alvarado · *Universidad de Concepción (Chile)*
- Philippe Blanchet · *Université de Rennes (Francia)*
- Monique Lebrun-Brosard · *Université du Québec à Montréal (Canadá)*
- Eliane Lousada · *Universidade de São Paulo (Brasil)*
- Laura Masello · *Universidad de la República (Uruguay)*
- Ligia Saniz de Torrico · *Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)*

.....

Comité de lectura

- Ana María Filippini · *Universidad Nacional de Cuyo*
- Patricia Hernández · *Laboratoire Ligérien de Linguistique, Université d'Orléans*
- Marta Lucas · *Universidad de Buenos Aires*
- Fabiana Luchetti · *Universidad Nacional de Luján*
- María Laura Perassi · *Universidad Nacional de Córdoba*
- Marcela Reynoso · *Universidad Nacional de Entre Ríos*
- Elisabeth Viglione · *Universidad Nacional de San Luis*

.....

La revista de la SAPFESU se encuentra registrada en el directorio Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

.....

Sommaire

Éditorial..... 5

Proposition de fondements pour un avant-projet sur les langues et les cultures en contact..... 7

María Victoria Alday

Internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pourquoi une politique linguistique stratégique en contexte latino-américain?..... 14

Patrick Chardenet

Français sur objectifs spécifiques, français sur objectifs universitaires : Deux réalités en évolution..... 46

Silvia Delayel et Samanta Giunta

Los dispositivos didácticos en clases de lectocomprensión: algunos criterios de análisis 55

María Ignacia Dorrnzoro et María Fabiana Luchetti

Hier, aujourd’hui et demain dans l’univers phrastique français-espagnol..	67
<i>Ana María Filippini</i>	
Acquisition des langues et didactique :	
quel dialogue peut-on instaurer ?	79
<i>Estela Klett</i>	
« Cacerolazo » et concert de casseroles : quelles relations ?	94
<i>Silvina Claudia Ninet</i>	
Alphabétisation académique numérique :	
modélisation du FLE par les TICE	105
<i>María Bernarda Rosa et Gabriela Pujol</i>	

Les auteurs des articles sont responsables de leur contenu.

Éditorial

Avec grand plaisir, nous présentons un nouveau numéro de la Revue de la SAPFESU. Née il y a plus de 30 ans, la publication présente des travaux de recherche, de formation et d'information visant à promouvoir et à développer l'accès au français, à la francophonie et, de façon large, aux langues-cultures dans leur variété et leur diversité. La politique éditoriale de la revue a évolué au fil du temps. Dans son orientation générale, d'abord, car elle assume à la fois son histoire et ses changements de perspective. Ainsi, elle affiche aujourd'hui des ancrages neufs qui élargissent l'horizon et modifient l'approche d'un objet d'étude dynamique et changeant. Elle s'adresse à tous ceux dont le domaine de spécialité suppose un rapport aux langues, aux cultures, au discours, à la didactique, et qui travaillent dans des secteurs diversifiés : acquisition, apprentissage, dysfonctionnement, variation, traduction, gestion politique, gestualité, dictionnaires, nouvelles technologies, entre autres. Par ailleurs, il faut signaler un autre espace de changement. La revue publie majoritairement des textes en français, pour préserver la dimension internationale de cette langue comme vecteur de communication scientifique. Mais, des articles en espagnol et des allusions contrastives variées soutiennent la pluralité linguistique et culturelle.

Il n'est pas inutile de rappeler que les revues scientifiques, caractère applicable à la nôtre, ont pour vocation centrale la diffusion des savoirs et des connaissances, tout en étant garantes de la validité scientifique de leur contenu, en veillant au bon déroulement du processus d'expertise tel qu'il a été défini par les normes de fonctionnement établies. Les articles rassemblés dans le numéro 39, inscrits dans cette perspective, s'efforcent de fournir un aperçu des questions et des défis auxquels enseignants,

traducteurs et formateurs sont aujourd'hui confrontés. Des experts d'Argentine et de France nous ont fait parvenir leur travail. Nous célébrons la participation des collègues fidèles qui publient habituellement des articles dans notre revue et, également, la présence de jeunes professeurs qui nous ont fait parvenir leur contribution pour la première fois.

Ce numéro ouvre un riche éventail thématique pour son lectorat. Pour commencer, on traite le sujet de langues et cultures en contact et la problématique d'être avec les *autres* dans la convivialité. Le FOS et le FOU, branches de la didactique des langues, sont analysés compte tenu de la place qu'ils occupent dans notre pays. L'article consacré à l'internationalisation des études et de la recherche montre le besoin d'une politique linguistique stratégique pour construire une internationalisation partagée durable. Deux auteurs se penchent sur le rôle des interventions de l'enseignant et des guides de lecture dans la compréhension des textes en langue étrangère. Un autre travail aborde l'analyse de la référence temporelle dans quelques expressions imagées en français et en espagnol. On présente ensuite une réflexion sur les fondements théoriques de l'acquisition des langues et de la didactique. Une nouvelle contribution, inscrite dans la sémantique discursive, s'interroge sur le rôle du langage dans la construction du référent, en particulier, à travers la nomination des événements. Enfin, le sujet des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement dans le milieu universitaire argentin est traité par deux collègues. Ce bref aperçu montre la diversité des sujets abordés. Les auteurs, le comité de lecture et le comité scientifique ont beaucoup travaillé. Ils se sont investis pour que la revue de la SAPFESU atteigne un haut niveau scientifique tout en étant intéressante et agréable à lire. C'est notre engagement.

Estela Klett

Directrice

Revue de la SAPFESU · Juillet 2016

Proposition de fondements pour un avant-projet sur les langues et les cultures en contact¹

María Victoria Alday

Faculté des langues

Université nationale de Cordoba, Argentine

caliopevick@yahoo.com.ar

Résumé : Dans le contexte de la mondialisation, où l'iniquité continue à régir les rapports sociaux et les relations interculturelles, où les droits de l'homme ne sont pas respectés, où nous nous contentons de parler d'être tolérants vis-à-vis de l'autre, comme si une nature supérieure *de facto* nous donnait le pouvoir de choisir entre le dénigrer ou bien d'adopter envers lui une attitude d'indulgence par le seul fait de sa différence, il est impératif d'entamer le débat sur le rôle du discours académique concernant l'étude des langues et des cultures en contact. D'ailleurs, il faut admettre que la colonialité sous différentes formes subsiste encore de nos jours et qu'elle continue à dominer les relations sociales, culturelles, économiques. Sa logique d'exclusion ne tend pas seulement à dénier l'autre dans son altérité mais aussi à justifier, en quelque sorte, sa déshumanisation.

Mots clés : culture(s), interculturalité, politique, pouvoir, discours académique.

*La configuración cultural [...] es el espacio en el cual,
a través de hegemonías siempre con riesgos de erosión y socavamiento,
se instituyen los términos de la disputa social y política.²*

A. Grimson

1. Introduction

Repenser le rapport entre les langues et les cultures en contact nous mène à reconsidérer les conceptions anthropologiques et épistémologiques sous-jacentes aux paradigmes du multiculturalisme, du plurilinguisme et des études interculturelles autour de la triade culture, politique et pouvoir. Il est impératif, pour ce faire, d'abandonner les positions radicales, les jugements émis à tout jamais, l'héritage eurocentrique, les modèles substantialistes, bref, toutes ces positions hégémoniques qui aspirent à une validité universelle. Pour Zulma Palermo (2011), si l'interculturalité consiste en une pratique « réellement existante » fondée sur le dialogue, il faut alors se situer dans un autre *locus énonciatif* depuis lequel un regard

critique envers ces systèmes de connaissances « validés et établis » et (auto) proclamés uniques, soit possible. Cette notion foucaldienne du *locus énonciatif* nous mène à repenser, d'une part, le statut du sujet énonciateur et les circonstances dans lesquelles la situation de discours s'inscrit, et d'autre part, à mettre en question la légitimité de sa voix dans ce contexte de rapports entre langues et cultures, une voix qui rend encore valable un positionnement hiérarchique entre celles-ci, fondé sur l'opposition «centre vs périphérie », le discours colonial se plaçant au centre et croyant en droit de reléguer *les autres* vers la marginalité.

Si nous continuions aujourd'hui à montrer du doigt tous ceux qui n'arrivent pas à s'intégrer dans l'endogroupe³ dit *civilisé*, cela veut dire que nous sommes restés dans un *locus énonciatif* marqué par la préconisation de la racialisation sociale qui justifie leur exclusion et remet en cause rien de moins que leur valeur ontologique. À ce propos Quijano (2007 : 111) soutient que

La notion selon laquelle la 'race' est un phénomène de la biologie humaine ayant des implications nécessaires pour l'histoire naturelle de l'espèce et donc pour l'histoire des rapports de pouvoir, est bien enracinée, persistante et quasiment universelle.

2. De la dialectique à l'analectique

En tenant compte de cet état de choses et dans une tentative de révoquer la colonialité du pouvoir et du savoir, engendré par le colonialisme qui a contribué à l'imposer partout, nous coïncidons avec Dussel (2006) lorsqu'il affirme que le fait d'aller au-delà de la dialectique pour arriver à l'analectique⁴ nous permettra de concevoir l'*autre* dans son extériorité, dans sa séparation et sa distinction. Si, en outre, nous concevons l'altérité⁵ comme des représentations que le *moi* ou le *nous* font d'un *autre* ou des *autres*, nous pouvons affirmer que ces représentations s'étalent depuis le stéréotype qui réduit et limite l'identité de l'*autre* jusqu'à la négation absolue de l'identité subjective, culturelle et linguistique de cet *autre*. Suivant ces réflexions, nous proposons donc le concept d'*altérité éthique*, qui laisse de côté la notion de l'homme comme conscience libre de soi-même – notion interne à la pensée humaniste classique occidentale – pour rejoindre l'idée d'une communauté qui comprend un *nous* et qui instaure la réciprocité comme élément constitutif de l'être humain dans sa double dimension de sujet moral et acteur politique. Dans ce contexte

de symétrie relationnelle, des termes tels qu'*interculturalité*, *dialogue* et *rencontre* prennent une valeur réelle.

Nonobstant, lorsque nous analysons, par exemple, l'idée de nation, nous constatons que cette symétrie est inexistante, les différences étant déterminées par tous ceux qui croient mériter le droit de représenter socialement les *autres* – les sans voix et sans droits – ; ils construisent ainsi une échelle d'identités sociales dont le sommet est couronné par le blanc européen et la base, par des identités homogènes qui arrivent même à confondre indigènes et noirs (Walsh, 2006 : 27-28). Il s'agit justement d'un colonialisme eurocentrique et occidental qui non seulement fait taire la voix de certains discours mais aussi s'érige en l'unique modèle de connaissances valable grâce auquel la domination est finalement légitimée⁶.

À partir de l'idée que « la culture est devenue une nouvelle narrative de la légitimation » (Grimson, 2011 : 79), il est indispensable de démanteler par des critiques les composants idéologiques impliqués dans ce « champ de bataille traversé par des rapports de forces qui essaient de totaliser l'hégémonie de leurs représentations du monde » (Grüner, 1998 : 23), puisque ce qui est vraiment en jeu dans ce cas précis, c'est une manière de penser le monde et d'être – avec les *autres* – sur le monde. Selon l'approche décolonisatrice, ce démantèlement entraîne des questions sur les liens existants entre la totalité – entendue comme un « mode de production » capitaliste, qui s'explique complètement à partir de la catégorie de classe (*ibid.* : 30) – et les segments –soient-ils culturels, identitaires, de genre ou autre. Voici l'origine des critiques faites au multiculturalisme, car il laisse entendre la présence d'une manipulation destinée à faire de la différence quelque chose de productif à partir des matrices de pouvoir déjà établies⁷ ; c'est pourquoi cette théorie se limite à parler de *tolérance* face à la présence de différences chez les *autres*⁸. Inversement, la dynamique interculturelle propose un éclatement au sein de ces matrices dans le but de reconceptualiser les différents modes de connaissance, de pensée et d'action. La construction de scénarios où les savoirs, les voix et les pratiques puissent se conjuguer est ainsi mise en valeur afin de déstabiliser les normes dominantes, reproductrices des formes de colonialisme.

À la lumière des concepts bakhtiniens de dialogisme et polyphonie, nous

affirmons avec Grüner que toute société repose sur une hétéroglossie, c'est-à-dire que sous une monoglossie apparente se cache une polyphonie qui rend compte de la tension permanente entre les rapports de force ; en d'autres termes, il existe des groupes forcés à garder le silence ou soumis à un processus d'invisibilisation. Cependant, selon Gramsci (Piotte, 1970), la porosité et les fissures du discours hégémonique laissent entrevoir certaines idées qui contredisent la voix du pouvoir, mettant ainsi en évidence le caractère latent/présent de cette hétéroglossie sociale. Dans le cadre de la géopolitique coloniale impériale, il en est de même en ce qui concerne la production des connaissances : il s'agit d'une universalisation qui entraîne une subalternisation visant à rendre invisibles et silencieux les sujets générateurs d'épistèmes différentes (Walsh, 2005 : 17). Pour tout cela, il est nécessaire de « penser en dehors des limites définies par le néolibéralisme et la modernité » (*ibid.* : 15) afin de déconstruire la « colonialité du savoir » (Quijano, 2007).

Une stratégie très habile de cette colonialité consiste dans l'implémentation de politiques linguistiques à son service. L'idée de renforcer les liens d'une nation autour d'une langue nationale qui s'érige en *la* langue met en évidence cette logique du pouvoir. Malheureusement, le discours académique a très souvent contribué à la validation de cette pensée. Dans ce sens, il est bon de revisiter de manière critique la thèse de Sapir-Whorf, celle de l'innéisme chomskyen ou encore le psychologisme de Piaget, entre autres. Prenons, par exemple, l'hypothèse de Sapir-Whorf qui affirme que les représentations mentales sont dépendantes des catégories linguistiques, c'est-à-dire que la façon dont nous percevons le monde est subordonnée au langage, la langue étant un découpage de la réalité qui instaure une cosmovision donnée. Ce déterminisme linguistique a été au cœur d'une grande controverse dans le domaine de l'anthropologie cognitive ; ce sont Brent Berlin et Paul Kay qui vont présenter la relation de manière inversée en soutenant que c'est plutôt l'organisation des catégories mentales qui va déterminer les catégories linguistiques.

Pour sa part, l'hypothèse de l'innéisme de Chomsky est fondée sur l'idée que la théorie linguistique de la grammaire universelle est une propriété innée de l'esprit humain, et les premiers travaux de Piaget en psychologie génétique voulaient montrer que l'élargissement du champ attentionnel au cours des étapes du développement de l'enfant était à l'origine de

l'apparition des opérations logiques. Nous pouvons constater que, dans une certaine mesure, ces courants de pensée jettent les bases *scientifiques* d'un réseau de préjugés construits sur l'axe langue-pensée-pouvoir dans l'espace de configuration des identités existentielles et culturelles. Il faudrait aller jusqu'au fond de l'analyse pour dissoudre toute logique essentialiste qui puisse nourrir n'importe quelle sorte de discrimination ou de ségrégation.

3. Conclusion

Pour conclure, nous considérons, premièrement, que le vrai défi posé par un projet articulé autour des langues et cultures en contact se fonde sur la remise en question des données consolidées, en vue de la construction d'une forme différente de pensée, mais aussi – et surtout – d'une forme différente d'être, d'être avec les *autres* dans la convivialité, et de penser et de reconnaître l'*autre* dans l'altérité. Deuxièmement, il devient fondamental d'oser réfléchir à ce rapport dynamique depuis l'utopie, entendue non comme une destination mais comme un horizon de réflexion pour l'action politique : l'imagination utopique qui dessine des sociétés parfaitement conçues « ne peut être autre chose que des concepts transcendants à la lumière desquels il est possible d'agir, mais vers lesquels il est impossible d'avancer » (Hinkelammert, 1984 : 28).

Nous croyons qu'il est possible de concevoir un nouvel art politique qui finisse avec la Modernité non pas d'un point de vue postmoderne mais – comme le soutient Dussel (2006 : 49) – depuis une perspective transmoderne, qui considère non seulement les aspects situés au-delà de la Modernité mais aussi ceux qui la précèdent et qui ne valident donc pas les structures propices à un multiculturalisme visant à perpétuer la distance entre les cultures à travers un contact aseptique, pour ainsi dire, entre le *nous* et les *autres* ; multiculturalisme dans lequel il n'y a aucun risque de contamination car l'interaction authentique est inexistante. Nous adhérons pleinement aux objectifs des pratiques transculturelles qui cherchent la construction d'un espace dialogique transversal, où les différences – non exemptes de contradictions – deviennent visibles et où la confrontation rend possible que l'*autre* et le *nous* se montrent tels qu'ils sont et puissent, de cette manière, interagir depuis l'auto-connaissance dans un travail mutuel de *re-connaissance* en vue d'une *convivialité*.

Références bibliographiques

> Dictionnaire *Larousse*, en ligne < <http://www.larousse.fr/> >.

- > Dussel, E. 2006. « Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación) ». In *Filosofía de la cultura y la liberación*. México: UNAM, coll. Pensamiento Propio.
- > Foucault, M. 1969. *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- > Grimson, A. 2011. *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- > Grüner, E. 1998. « El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek ». In: Jameson, F. et S. Zizek. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, pp. 11-67.
- > Hinkelammert, F. 1984. *Crítica a la razón utópica*. San José de Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- > Palermo, Z. 2011. « Perspectiva intercultural y opción decolonial ». In *Pacarina*, n° 1. Disponible sur <<http://www.youblisher.com/p/419107-Educacion-e-Interculturalidad>> (dernière consultation : avril 2016).
- > Piotte, J.-M. 1970. *La pensée politique de Gramsci*. Ottawa : Éditions Parti Pris.
- > Quijano, A. 2007 « 'Race' et colonialité du pouvoir ». In *Mouvements*, 3, n° 51, pp. 111-118. Disponible sur < www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm > (dernière consultation : avril 2016).
- > Taifel, H., Turner, J. 1986. « The social Identity Theory of intergroup behavior ». Disponible sur < http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Intergroup_Conflict/Tajfel_%26_Turner_Psych_of_Intergroup_Relations_CH1_Social_Identity_Theory.pdf > (dernière consultation : avril 2016).
- > Walsh, C. 2005. « (Re)pensamiento crítico y (de) colonialidad ». In Walsh, C. (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.
- > Walsh, C. 2006. « Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo ». In *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino*. Quito: Académica de la Latinidad.

Notes

1 Article traduit par María Laura Perassi à partir de l'original espagnol intitulé: « Propuesta de fundamentación para un Anteproyecto sobre Lenguas y Culturas en Contacto. »

2 « La configuration culturelle [...], c'est l'espace dans lequel, par le biais des hégémonies qui risquent toujours l'érosion et l'affaiblissement, sont institués les termes de la dispute sociale et politique. »

3 Cf. Turner, Brown et Tajfel (1979).

4 Le terme 'analectique' a été conçu par Scannonne puis diffusé par Dussel qui, dans sa *Filosofía de la liberación*, le définit comme « le fait réel humain par lequel tout individu, groupe ou peuple se situe au-delà de l'horizon de la totalité. »

5 Ce sujet a été étudié du point de vue de la philosophie latino-américaine par Ortega, Zubiri, Aranguren et Laín Entralgo, entre autres.

6 Cf. Foucault [1978], « Dialogue sur le pouvoir ».

7 Cf. A. Muyulema, dans C. Walsh, 2007.

8 Selon le *Larousse*, la tolérance peut être définie comme l'attitude de quelqu'un qui admet chez les autres des manières de penser et de vivre différentes des siennes propres ou l'attitude de quelqu'un qui fait preuve d'indulgence à l'égard de ceux à qui il a affaire.

Internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pourquoi une politique linguistique stratégique en contexte latino-américain?

Patrick Chardenet

Laboratoire ELLIADD-Édition Langages Littératures Informatique Arts Didactique

Discours EA4661

Axe Altérités et contextualisations didactiques en FLE et en FLS

Université de Franche-Comté

Résumé : L'internationalisation est au centre de l'agenda académique depuis une dizaine d'années. Les débats sur les modèles, sur leur mise en œuvre opérationnelle sont nombreux mais la question des politiques linguistiques en termes stratégiques n'est presque jamais posée et quand elle apparaît, c'est rarement en position centrale. Cet article vise à montrer pourquoi cela se passe de cette façon et pourquoi il est nécessaire d'y remédier pour construire une internationalisation partagée durable.

Mots clés : internationalisation des universités, politique linguistique stratégique, pluralité linguistique.

La question des politiques linguistiques des universités peut paraître a priori de moindre importance que d'autres, face à l'ensemble des défis que doivent affronter ces établissements. Mais il s'agit en fait d'un point nodal de convergence de nombreux facteurs qui les déterminent et qui touchent à différents aspects de la vie académique dans un contexte d'internationalisation qui ne peut que nous interroger sur ses fondements comme sur ses pratiques.

Contrairement à ce que nombre de discours au nom de l'internationalisation tendent à faire croire, la place des langues dans l'enseignement supérieur et la recherche, n'est pas le résultat d'un quelconque processus naturel d'une économie des échanges linguistiques dans l'espace académique, sur lequel l'action humaine individuelle et collective n'aurait pas de prise, un état des choses qu'il conviendrait d'accepter tel quel et d'assumer. C'est tout le contraire car *in fine*, ce sont les locuteurs qui déterminent par leurs déterminations,

comment on parle, comment on écrit la science, avec quelles langues maniées de telle ou telle façon.

C'est un choix construit par les sujets sociaux académiques, fait de multiples variables de poids différents et non un simple choix répondant à un idéal communicatif simpliste qui serait que tout le monde parle, écrit et comprend la même langue internationale ou devrait le faire avec les mêmes chances d'efficacité.

Choisir un langue pour se l'approprier (par un processus d'apprentissage ou d'acquisition), pour dire telle ou telle chose dans tel ou tel contexte, n'est pas un acte neutre ni sans effets sur la façon de représenter les objets réels ou symboliques du monde.

1. À quoi servent les langues dans l'espace académique?

Dans les sociétés humaines qui les ont inventées, les langues servent à organiser le monde parce qu'elles sont les premiers outils de la politique (*homo politicus*). Elles servent également à produire des savoirs (*homosapiens*), des biens et des services (*homo habilis*) et à les échanger (*homo economicus*). Et dans toutes ces activités nous manions des langues pour représenter des objets concrets (physiques ou déjà représentés sous des formes quelconques) et des objets symboliques (les idées et leur traitement). Toutes activités évidemment très utiles dans les pratiques de recherche et d'enseignement.

La relation simple d'un même fait en plusieurs langues, au même moment dans le même média, ne se construit pas de la même façon par simple traduction d'une langue initiale. Non seulement sur le plan linguistique (la sémantique du vocabulaire, la syntaxique de l'ordre des mots dans la phrase, la pragmatique de l'action ou des comportements que l'énoncé induit) mais aussi selon le modèle textuel qui implique des choix différents pour représenter le fait.

Euronews ([voir page suivante](#)) a bien compris qu'une information ne se traite pas de la même façon en différentes langues, autant pour des raisons de production du discours relatant un fait, que pour la réception du discours relatant le même fait. Les contextes de production et de réception sont déterminants pour représenter et se représenter le fait.

Quatre langues, quatre approches en production et en réception. Ce

Euronews 03/10/2015

NIGERIA - 03/10 13:51 CET

Abuja vuelve a ser blanco del terror



Abuja vuelve a ser blanco del terror. La capital nigeriana sufrió anoche un triple atentado con bomba. Al menos 15 personas han muerto y 41 han

Más detalles...

NIGERIA - 03/10 13:51 CET

A violência regressa à capital da Nigéria



A capital nigeriana voltou a ser palco de um duplo atentado, mais de um ano após a última ação mortal do grupo islamita Boko Haram em Abuja. Pelo

Ler mais...

NIGERIA - 03/10 13:51 CET

Nigeria: at least 15 dead after double bomb attack in capital Abuja



At least 15 people have been killed and dozens more injured after a double bomb attack in the Nigerian capital Abuja. One of the blasts happened

Read more...

NIGERIA - 03/10 13:51 CET

Nigéria : 2 attentats meurtriers, l'ex-groupe Boko Haram soupçonné



Au Nigeria, au moins 18 personnes ont été tuées ce vendredi soir dans deux attentats perpétrés dans les environs de la capitale. Il y a également une

Lire la suite...

qui se dit dans une langue n'est pas nécessairement ce qui se dit dans une autre. L'angle choisi pour le titre comme la construction du texte diffèrent. Quand on écrit / lit un texte en français, nous entrons dans un monde francophone. C'est la même chose pour un texte en anglais qui nous plonge dans un monde anglophone, en portugais dans un monde lusophone, en espagnol dans un monde hispanophone.

Sans oublier que dans ces mondes variables, nous devons tenir compte des variantes propres à chaque espace. Rien ne dit que le même fait traité au même moment à Montréal, Bamako; à Londres, New York, Sydney ou Lagos ; à São Paulo, Lisbonne ou Luanda; à Madrid, Mexico ou Buenos Aires, conduise à un même texte dans chaque langue.

Il en va de même dans le discours scientifique. Décrire une situation, introduire des données, les commenter et les analyser, émettre des hypothèses, les confronter aux données, expliquer, argumenter, poser des questions d'ordre technique et épistémologique ne relève pas d'une mise en production discursive neutre quelle que soit la langue ni d'une réception neutre du discours quelle que soit la langue.

Ma formation (« formatation ») académique en français me conduit à suivre un plan de discours qui est plus ou moins, selon les contextes et les

genres discursifs ou textuels (article, conférence publique, communication entre pairs) :

- a. Description d'une situation problème, hypothèse (introduction)
- b. Présentation de données, analyse (développement)
- c. Résultats et perspectives (conclusion)

Mais chacun de nous a eu l'occasion d'écouter des conférences de chercheurs nord-américains en anglais selon un autre plan :

- a. Première série d'exemples (données)
- b. Idées générales (thèmes et arguments)
- c. Deuxième série d'exemples (données)
- d. Idées générales (thèmes et arguments)
- e. Synthèse (conclusion)

Il y a une grande différence de mise en discours entre le plan rationnel à la française et le plan foisonnant à l'américaine. Le plan rationnel forme une structure explicite. Le plan foisonnant est un croisement permanent d'exemples et d'idées qui crée une structure implicite. Sur le plan didactique de la transmission de savoirs, les deux approches sont distinctes et le processus d'appropriation en réception suppose que les sujets destinataires y soient préparés.

Chaque modèle d'exposition est ancré dans une tradition académique, plus ou moins représentée par la langue d'éducation initiale. Pour un sujet éduqué dans un contexte bien défini, il s'avère difficile d'imiter dans une autre langue, le plan fondé dans une langue première. Il y a bien entendu des exceptions liées à la précocité de bi-plurilinguismes d'immersion ou de proximité. Mais même au Québec, si des vocabulaires se mélangent et s'imitent, les modèles de présentation orale semblent étanches (on peut le constater dans les présentations bilingues commencées dans une langue (le français) et terminées dans une autre (l'anglais)). Le plan et ses rituels attendus selon le principe de coopération linguistique¹. L'inattendu dérange le processus d'inférence fondé sur la relation induite entre le plan d'exposition et la langue (Chardenet, 2004).

On retrouve cette contrainte de plan à l'écrit, dans les normes rédactionnelles des articles selon les langues qui représentent une tradition éditoriale scientifique.

Dans le modèle anglo-saxon en sciences humaines et sociales, l'article doit impérativement commencer par un état de l'art assez complet dans le champ (ce qui est un des critères de sélection de l'article), tandis que dans le modèle francophone, cet état de l'art est plus synthétique et ne représente pas un critère déterminant de sélection. Il n'y a évidemment aucun fondement linguistique à cette différence imposée par des pratiques sociales distinctes. De la même façon, est apparue récemment une stricte évaluation de l'« auto-plagiat ». Considéré comme une stupidité dans l'espace francophone où la propriété intellectuelle et la fonction publique de l'enseignant-chercheur sont déterminantes et l'autorisent à se reprendre, il est réprimé dans l'espace anglo-saxon où sont valorisés les droits de l'éditeur, la valorisation économique des chercheurs par leur nombre de publications. Ici c'est un rapport social qui fonde le modèle.

La question qui se pose face à la prégnance des modèles attendus dans chaque langue, est celle du dialogue entre chercheurs dans un processus d'internationalisation. Le monolinguisme d'emprunt d'une seule langue internationale n'est satisfaisant qu'en surface, pour des échanges simples. Il devient un frein dans l'expression et la compréhension fines et certainement inférieur à la qualité des échanges plurilingues qui permettent des ajustements progressifs de sens. Ils permettent aussi de dépasser l'hypocrisie d'une égalité de compréhension / production dans une langue hyperdominante unique qu'il suffirait de bien apprendre pour résoudre les problèmes de l'inter-communication scientifique.

De ce point de vue, la systématisation dans les colloques internationaux, de présentations bilangues (une langue d'exposition orale plus une autre langue pour un document d'appui projeté) et l'extension des résumés d'article dans une autre langue que celle de l'article, serait un pas important et peu coûteux dans la construction d'un espace scientifique dialogal plurilingue.

L'équilinguisme n'existe pas², l'interlinguisme, oui, qui nous oblige à des co-ajustements continuels de sens, plus la description est précise et plus l'argumentation est complexe. Et la production, la diffusion et

l'enseignement des savoirs sont principalement constitués de description d'objets et de faits matériels ou immatériels, de comparaisons et d'argumentation.

L'hypothèse que chaque langue découpe et représente le monde en fonction des possibilités offertes par le système linguistique et les combinaisons possibles de signes dans le cadre de son modèle du signe au discours (phonèmes, graphèmes, sémèmes; lexique, syntaxe, pragmatique, discours/texte) et que les locuteurs sont en quelque sorte à la fois rendus compétents par l'ensemble des habiletés dont ils disposent et contraints par ces modèles, est développée depuis longtemps. De Wilhelm von Humboldt (2000) à Roman Jakobson (1963) en passant par « l'hypothèse Sapir-Whorf » très discutée sur ses fondements (Sapir, 1929, Whorf, 1942), la question fait l'objet de nombreux travaux, mais ce n'est que récemment que l'on a entrepris une description méthodique de plusieurs systèmes linguistiques afin d'expliquer ce phénomène (Baron, Hersuld, 2005).

Il ne s'agit pas ici de posture essentialiste par laquelle une vision unique du monde, une cosmovision serait le reflet d'une culture et d'une mentalité collective. Aucune langue ne détermine et représente dans sa globalité une seule cosmovision qui correspondrait à une collectivité humaine unique. En abordant les langues au niveau anthropo-sociolinguistique, on décrit comment les groupes sociaux et en particulier ici, les enseignants-chercheurs, utilisent les langues dont ils disposent.

2. Endocentrisme et exocentrisme des langues dans les sciences

Le système noms + verbes d'une langue apporte plus ou moins par le verbe et/ou plus ou moins par le nom, une complétude en densité d'information, mais chaque langue va structurer le monde à sa façon selon le poids sémantique du nom ou celui du verbe. Dans une langue endocentrique (comme le danois, Baron, Hersuld, 2005), le poids informatif d'une phrase est centralisé dans les verbes, mais ces verbes déterminent de façon exclusive les restrictions de sélection des sujets et des objets. Le monde est structuré en relations concrètes. Dans une langue exocentrique (le français, Baron, Hersuld, 2005), les éléments de sens essentiels sont portés par les noms, et les verbes n'ont qu'un contenu neutre. Le monde est structuré en relations abstraites.

Entre ces deux extrêmes, l'anglais, qui reste fondamentalement endocentrique, possède néanmoins des structures exocentriques. Le dispositif sémantique partagé permet alors de structurer le monde en un ensemble de relations concrètes et abstraites.

Dans ces trois phrases relevées dans la même institution, trois façons de découper le monde, s'expriment :

L'exploitation dépend du débit d'un cours d'eau pour générer de l'électricité avec de l'énergie propre.

La explotación depende del flujo de un río para generar la electricidad con energía limpia.

The exploitation is dependent on the flow of water in a river for generating clean energy and power.

On peut ainsi constater :

- un nombre variable de termes pour la même référence :

cours d'eau [sélectionné dans un champ sémantique *ruisseau, torrent, rivière, fleuve*])

flujo de un río

(qui désigne le mouvement vs l'objet en français [sélectionné dans un champ sémantique *arroyo, torrente, río*] sans distinction faite en français entre [*rivière, fleuve*])

flow of water

(qui désigne mouvement vs l'objet en français vs l'object [cours d'eau, río] remplacé par la matière [water])

- une forme active en français et en espagnol :

L'exploitation dépend ...

La explotación depende ...

vs une forme passive en anglais qui renforce le sens de la dépendance:

The exploitation is dependent ...

- une opposition entre le déterminé (Dé) et le déterminant (Da) :

énergie propre (Dé + Da)

energía limpia (Dé + Da)

En français et en espagnol, le stable est mis en avant et le variable est en second plan.

clean energy (Da + Dé)

En anglais le variable est mis en avant et le stable est en second plan.

On peut procéder à d'autres observations de ce type avec un extrait de description d'expérience dans les trois langues :

Un précipité blanc laiteux se forme par agitation.

A milky white precipitate is formed after repeated stirring.

Se forma un precipitado blanco lechoso después de una agitación repetida.

Dire les savoirs en différentes langues, se construit parfois de la même façon, parfois de façon différente. Et chaque façon dit aussi une chose sur les savoirs. Comme tous les discours sociaux, le discours scientifique n'est pas neutre. Même si les faits scientifiques (données, fondements épistémologiques) sont identiques, la construction sociale et culturelle des discours dans différentes langues, produit des variations. Si cette variation peut motiver une argumentation en faveur d'une langue unique (risques de fuite du sens), elle peut aussi motiver une argumentation en faveur de la traduction qui conduit parfois à réviser le discours dans la langue initiale. Dans ce cas, c'est dans la variation entre les langues que se construit un véritable savoir internationalisé, partagé et durable.

Il s'agit en définitive, d'une pratique sociale de l'internationalisation à laquelle le chercheur doit s'habituer, une co-construction entre locuteurs-chercheurs et entre chercheurs et prescripteurs dans un monde de flux de savoirs.

3. L'Internationalisation comme processus entre flux et pôles : un contexte diglossique complexe

On peut décrire l'internationalisation comme un processus de flux entre des pôles, schématisé comme un mouvement : mouvement d'accélération dans le temps, mouvement d'expansion en volume, mouvement d'extension en distance; de flux variés :

- flux de savoirs (circulation de données, diffusion de la recherche et enseignements distants);
- flux d'acteurs (mobilités spatiales et virtuelles des étudiants, des enseignants-chercheurs et des personnels administratifs);

entre pôles globalisés (les universités qui se considèrent comme des entités internationales et qui visent comme objectifs, tous les « top ten » de tous les classements) et pôles locaux (les universités qui se considèrent davantage comme des entités intégrées à un contexte national, provincial, social ou communautaire).

Internationaliser une université, c'est développer tout ou partie de ces flux qui impliquent évidemment du langage et des langues. Quand une université entre dans un tel processus, elle développe des actions et des adaptations structurelles sur deux axes :

- un axe sortant d'accès au monde (mobilités sortantes pour les étudiants et les enseignants-chercheurs; collaboration des chercheurs à différents projets internationaux développés à l'étranger; publications des chercheurs dans des revues internationales);
- un axe entrant de reconnaissance par le monde (mobilités entrantes d'étudiants et d'enseignants-chercheurs étrangers; développement de projets de recherche en réseaux élaborés par l'université; valorisation internationale des revues publiées par l'université).

Toutes ces activités impliquent des langues et des choix de langues par les acteurs (locuteurs et prescripteurs) :

- pour les étudiants et les professeurs, choisir les langues nécessaires à la mise en œuvre des activités sortantes et entrantes;
- pour les dirigeants de l'université, des facultés, des laboratoires, des revues, d'offrir un choix de langues dans les plans d'études, d'ouvrir ou non les colloques, les revues pour une pluralité linguistique.

Cela se produit de manière consciente à travers une politique linguistique de l'université, ou bien inconsciemment à travers un laisser faire sous influences diverses, par manque de politique linguistique, souvent fondé sur des représentations comme celle qui consiste à comparer l'espace académique international à celui des affaires et qui pourrait se résumer à :

« Le monde international des affaires fonctionne avec une seule langue, le monde international de la connaissance doit suivre ce chemin car il n’y a plus maintenant d’autre choix possible ».

Cette analogie qui fonde la représentation, met sur le même plan biens ou services commercialisés et savoirs, elle considère par ailleurs l’action sociale comme inutile en se rangeant à un état de fait pris globalement, pourtant discutable pris localement et elle tend par conséquent à promouvoir pour la science, la solution du globish développé pour les relations commerciales.

Universaliser l’apprentissage d’une langue et universaliser une langue sont deux choses distinctes. Le terme « langue universelle » fait référence à une langue hypothétique parlée et comprise par quasiment toute la population mondiale. Or, il n’a jamais existé de langue universelle et la croissance démographique actuelle rend peu probable qu’il en existe avant que de conditions de vie sur la planète soient radicalement transformées. Il y a des raisons anthropologiques à cette situation :

- la nature de l’évolution des langues humaines qui ont pour la plupart intégré dans leur lexique, celui d’autres langues et les histoires distinctes de chacune des langues qui construisent leur syntaxe propres comme des faits culturels, sociaux et éducatifs;
- le fait que plus elles sont partagées, plus les langues se diversifient (comme on peut le voir avec les langues internationales comme l’anglais, l’espagnol ou le français), processus accéléré par les flux croissants de population qui facilitent les hybridations.

Il y a environ 6.000 langues dans le monde aujourd’hui et il en disparaît une toutes les deux semaines environ. Mais le nombre de locuteurs de langues internationales comme l’anglais, l’espagnol et le français croissent aussi bien en tant que langue première que comme langue seconde et étrangère. Mais nous devons garder à l’esprit que le nombre total de locuteurs de langues internationales (anglais, arabe, espagnol, français, portugais) ne représente pas 1/3 de la population mondiale. Ce qui veut dire que de nombreuses activités internationales rendent nécessaires des compétences variables dans plusieurs langues internationales et dans des langues nationales.

Dans l'opposition monolinguisme vs plurilinguisme dans les activités de recherche, de diffusion scientifique et d'enseignement des savoirs, il s'agit de voir si la pluralité linguistique, souvent présentée comme un coût et un obstacle, constitue un avantage facteur de richesse ou un handicap facteur d'appauvrissement.

Une étude de 2009 en génétique des plantes, a révélé que la diversité au sein d'une même espèce est nécessaire pour maintenir la diversité des espèces et vice versa. Richard Lankau (2009; 40) considère que « si un seul type est retiré du système, le cycle peut se rompre, et la communauté se retrouve dominée par une seule espèce ». L'appauvrissement de la diversité génétique, comme la perte d'espèces, conduit à une perte générale de diversité biologique et à une plus grande vulnérabilité. C'est un principe de l'écologie des environnements humains. Nous pouvons remplacer « espèces » par « langues » car les langues font partie de l'environnement humain général et le l'environnement humain spécifique, scientifique et éducatif.

Les langues sont des outils de savoir et représentent à l'écoute et la lecture : des sources irremplaçables d'information sur les productions des sociétés, sur les relations humaines, sur les individus dans leur milieu ambiant entre le local et le global. Est-il possible de décrire tout cela, d'analyser la complexité des données, d'expliquer les savoirs en une seule langue? Est-il possible de comprendre toutes les explications de l'analyse de la complexité des données que constituent ces savoirs, à travers une langue internationale unique?

Deux autres questions sont alors posées à l'ensemble des décideurs des orientations stratégiques des universités :

- l'internationalisation est-elle une opportunité d'avancer du global au local, vers une langue unique et une culture académique unifiée dans la production, la diffusion et l'enseignement des savoirs ?
- l'internationalisation est-elle une opportunité d'intégrer du local au global, dans la production, la diffusion et l'enseignement des savoirs, une pluralité de langues et de cultures académiques en mouvement ?

La saisie du mouvement continu peut difficilement être le fait d'un outil unifié rationnel, elle n'a de chance de fonctionner que si les outils

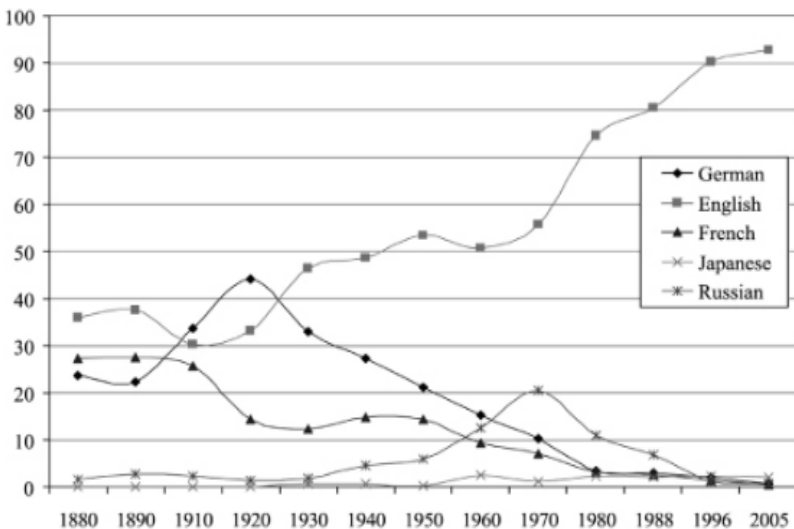
sont dynamiques et variés. Mais une série de contraintes externes au développement scientifique et au monde académique pèse sur la qualité de la réponse.

4. La marchandisation de la diffusion scientifique

En 1863 est publié à Paris le premier numéro de la *Revue scientifique*, revue généraliste à comité de lecture et régularité de parution (son dernier numéro est publié en 1970, la même année où est créée la revue mensuelle *La Recherche*).

En 1869 est publié le premier numéro de la revue britannique *Nature*, revue généraliste à comité de lecture et régularité de parution. En 1880 est publié le premier numéro de la revue britannique *Science*, revue généraliste à comité de lecture et régularité de parution, aujourd'hui la plus vendue dans le monde.

Entre 1863 et 1890, compte tenu de la faible quantité de revues et des poids démolinguistiques de l'anglais et du français, ces trois revues dominent un marché relativement restreint car la science est alors l'affaire de quelques centaines de personnes dans le monde dans un



Langues dans lesquelles la science a été principalement publiée de 1880 à 2005.

Gordin, M., 2015.

nombre restreint de disciplines. Mais à partir de 1910, un ensemble de phénomènes interagissent :

- diminution régulière de l'allemand à partir de 1920 après un accroissement exponentiel entre 1880 et 1920, qui s'explique à la fois par la crise post première guerre mondiale, l'isolement de la recherche à partir de la domination nazie et l'abandon de tout réflexe national de l'Allemagne après la deuxième guerre mondiale;
- la renaissance du russe entre 1930 et 1970, qui correspond au développement de la recherche pendant l'effort de guerre puis pendant la Guerre Froide;
- les sursauts du japonais qui correspondent à l'émergence d'une industrie électronique après la seconde Guerre Mondiale;
- la décadence quasi continue du français, parfois interrompue par des efforts de politiques publiques.

Si l'on prend en compte la croissance globale, structurelle et géographique du nombre de chercheurs, l'amplitude des baisses (allemand, français, russe, japonais), s'explique davantage par la croissance spectaculaire de l'anglais que par un affaiblissement propre à chaque langue. Et ce pour plusieurs raisons que nous allons développer.

Le développement économique, politique, démographique et scientifique des États-Unis avec son pont européen que constitue le Royaume Uni, offre une base sociologique élargie d'auteurs et de lecteurs pour les revues *Nature* et *Science*, supports éditoriaux et références symboliques sur lesquels vont s'agréger :

- d'abord les autres revues généralistes de l'espace anglo-saxon qui les prennent comme modèle;
- ensuite les revues spécialisées de l'espace anglo-saxon qui les citent;
- puis les revues hors de l'espace anglo-saxon, qui vont tenter d'imiter le modèle et d'emprunter sa langue.

C'est un marché qui se forme. Il n'y a rien de naturel, aucune raison linguistique rationnelle. Ce sont des phénomènes macro (économiques, politiques, structurels-scientifiques) qui rencontrent des phénomènes

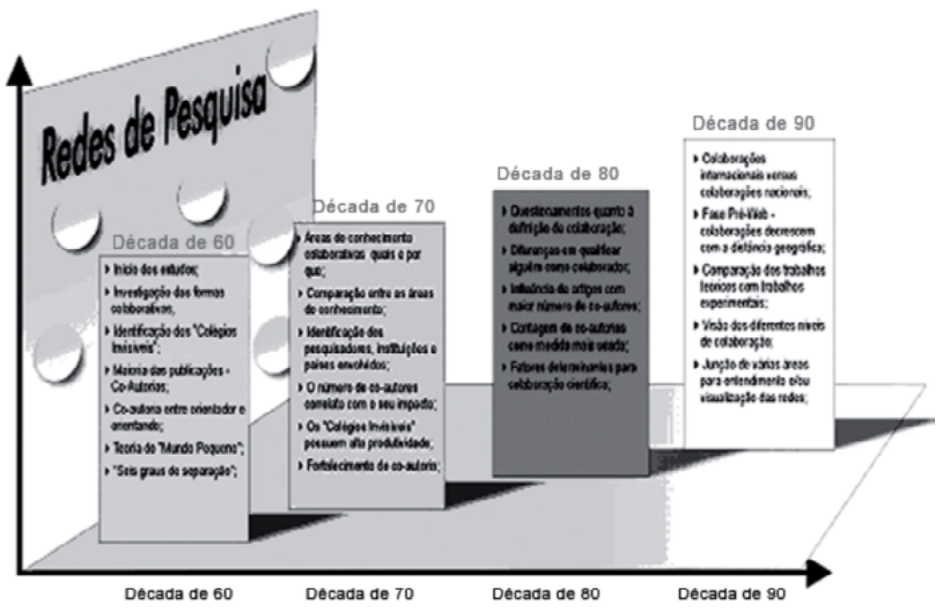
mésu et micro de même nature au niveau local, qui expliquent cette montée en puissance et cette domination qui n'avait rien d'inévitable : « Today scientists are a resolutely monoglot community, using exclusively English - but the rise of English was anything but inevitable and only very recent » (Gordin, 2015 : 3). Quelques études de cas permettent d'en comprendre la dynamique et le rôle joué par quelques régulateurs.

4.1. Les collaborations scientifiques internationales et leurs langues

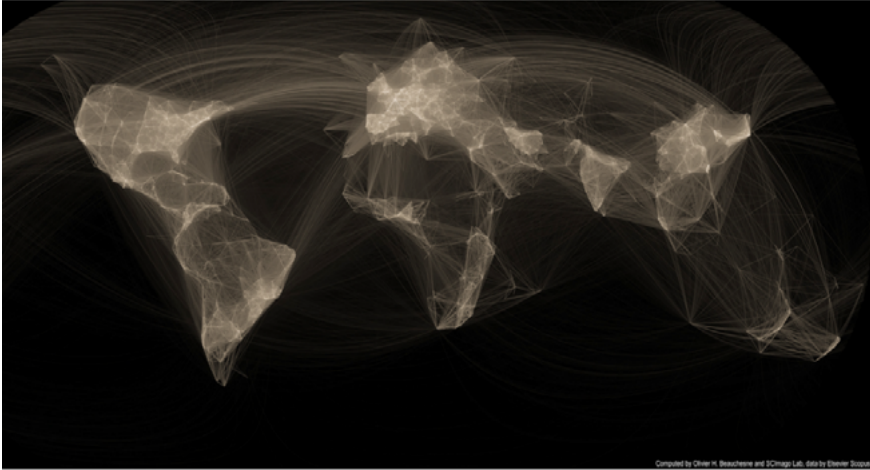
Trois facteurs contribuent depuis une vingtaine d'années à des modifications profondes dans l'usage des langues dans la production et la diffusion scientifiques : la croissance des collaborations scientifiques internationales; la diffusion scientifique étendue comme marché éditorial; l'entrée sur le marché, d'un nombre croissant de nouveaux chercheurs des pays émergents.

4.1.1. La croissance des collaborations scientifiques internationales

Nous sommes entrés depuis 2000 dans une étape nouvelle d'expansion des collaborations en nombre de chercheurs et d'extension du nombre de pays concernés. À partir de relevés en sciences de l'information au Brésil qui peuvent être étendus à un ensemble disciplinaire plus large, Balencieri (2005, et alii), définit quatre étapes dans cette évolution jusqu'à la fin des années 1990 :



À partir de 2000, la cinquième étape bénéficie de l'accélération induite par une forte focalisation des universités sur et des politiques publiques d'incitation à l'internationalisation qui stimule ces collaborations qu'Olivier H. Beauchesne (2014) schématise à partir de données élargies (Elsevier-Scopus) :



Flux de collaborations de chercheurs dans le monde

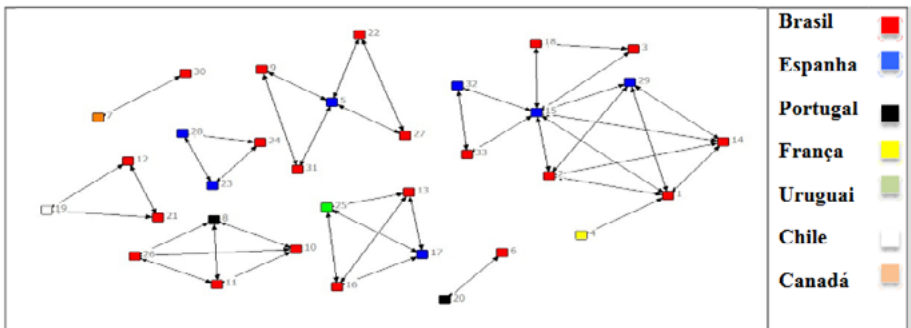


Flux de collaborations scientifiques entre villes dans le monde

La schématisation des flux entre villes, indique des couleurs différentes pour les langues utilisées qui recouvrent de positions de langues officielles de territoires mais aussi des situations de multilinguisme et de diversité.

Près de 20% des articles scientifiques publiés dans le monde aujourd’hui sont le produit de collaborations internationales. C’est moins dans certains pays et davantage dans d’autres : environ 45% en Argentine et au Canada, entre 25 et 30% au Brésil (Acero, L. et alii, 2013).

La variété globale et les orientations locales de ces collaborations comme on peut le voir ci-dessous avec les co-autorats internationaux d’articles en sciences de la communication publiés au Brésil entre 2010 et 2014³(Costa Nogueira T. et alii, 2015), ne légitime pas le choix d’une seule langue internationale collaborative et pas nécessairement l’anglais.



4.1.2. Le processus de concentration du marché de la connaissance et le renoncement des politiques publiques

Avec les collaborations internationales, la diffusion scientifique s’étend. Il y a aujourd’hui environ 2000 éditeurs et 25.000 revues scientifiques dans le monde, qui publient trois millions d’articles chaque année, produits par 1 million d’auteurs pour plus de 15 millions de lecteurs dans plus de 10.000 établissements.

Avec l’élargissement des capacités d’édition et de diffusion électroniques, un nouveau modèle économique est apparu en 2002 à la suite de l’Initiative de Budapest pour l’Accès Ouvert (*Open Access*) et la déclaration de l’*Inter Academy Panel* sur l’accès à l’information scientifique (Mexico, 4/12/ 2003). Depuis, un nombre croissant de publications en ligne ont vu le jour et les chercheurs du monde entier sont sollicités quotidiennement

par des robots pourvoyeurs de courriers électroniques, à envoyer leurs articles. Le modèle s'appuie sur la pression professionnelle exercée sur les chercheurs pour publier (*publish or perish*), l'accès aux revues est ouvert mais c'est le chercheur ou l'équipe de chercheurs qui doit payer. Les revues s'arrangent pour être repérées par les systèmes d'indexation, à la faveur des citations de faveur ce qui fonctionne dans une sorte de circuit fermé en une seule langue, l'anglais.

Ce mouvement de dérégulation conduit à repérer trois particularités :

- une déterritorialisation (ces revues sont réparties dans le monde entier - Allemagne, Afrique du Sud, France, Inde, Mexique, Pologne, Nouvelle Zélande, Turquie ... - sans se réclamer de cet environnement académique national et elles communiquent en anglais sur un mode global);
- une perte de contrôle scientifique (les comités scientifiques sont formés de manière très hétéroclite entre chercheurs répartis dans de nombreux pays qui acceptent de jouer ce rôle et qui ne se réunissent ni se coordonnent entre eux jamais);
- le monolinguisme (95% de ces revues publient uniquement en anglais sans que l'on sache si une norme linguistique de référence existe, à la différence des revues britanniques ou nord-américaines qui exercent un contrôle normatif de la langue); le risque est de voir se développer un globish scientifique, la qualité argumentative nécessaire à la communication scientifique, se réduisant au bénéfice d'une communication élargie au plus petit dénominateur commun de compréhension.

Grâce à des technologies chaque jour plus faciles d'usage et accessibles, de nombreux groupes opportunistes ont ainsi créé de nombreuses revues ces dix dernières années, le plus souvent en dehors de toute implication académique institutionnelle. En 2011 déjà 50% des articles publiés, l'étaient dans ce type de revues ouvertes et accessibles en ligne⁴. Cette forte agitation autonome donnant l'impression ou confortant l'idée que les appuis publics aux revues universitaires devenaient de moins en moins nécessaires. Mais les risques de dérives sont nombreux et l'affaire du faux article scientifique⁵, rédigé par un faux chercheur d'un laboratoire inexistant envoyé à 304 revues dans le monde et accepté par 157 d'entre

elles malgré les erreurs grossières qu'il contenait, révèle l'ampleur du problème éthique et scientifique.

Un autre mouvement se dessine maintenant, plus ou moins comparable à ce qui se passe lorsqu'une entreprise start up développe un produit innovant qui trouve rapidement son marché et son public : une société plus puissante la rachète. Certaines de ces revues sont dans le viseur des grands groupes éditoriaux qui eux-mêmes n'ont aucune implication académique.

Comme on peut le voir, le marché de la publication de la science est devenu très lucratif :

- Reed-Elsevier, plus de 2 milliards de \$US de bénéfices en 2012 et 2013, avec un taux de profit de près de 40 % pour son secteur Scientific, Technical y Medical;
- Springer Science+Business Media, taux de profit de 35,0 % en 2012;
- John Wiley & Sons, taux de profit de 28,3 % en 2013 pour son secteur Scientific, Technical, Medical and Scholarly ;
- Taylor and Francis, taux de profit de 35,7 % en 2013.

Les intérêts économiques sont énormes et toutes les pressions s'unissent pour accroître le marché, incluant l'idée que l'anglais est devenue la langue unique de référence pour la science. Ce qui évite les coûts associés à la gestion d'articles en plusieurs langues.

4.1.3. La pression de l'émergence de nouveaux bassins de chercheurs

Le rapport sur la science publié par l'UNESCO en 2010⁶, annonce que « les cinq dernières années qui font l'objet de ce rapport, ont commencé à rompre la suprématie traditionnelle des États-Unis ». Le classement de la production scientifique mondiale par institution, publié par SCImago⁷, met en évidence l'entrée de la Chine. Quasiment absente en 1980, elle arrive en quatrième position en 1996, en deuxième position en 2008 et en 2010, pour la première fois, une institution chinoise, l'Académie des Sciences de Chine, se retrouve en première position

Dans le même classement, l'Académie des Sciences de Russie occupe la 3^e position et on trouve ensuite :

- en position 12 : Zhejiang University,
- en position 19 : Universidade de São Paulo,
- en position 28 : Shanghai Jia Tong University,

sur un classement qui contient 2833 établissements.

Il y a 200 ans, il n'y avait pas plus de 150 mathématiciens chercheurs dans le monde. Il y en a aujourd'hui environ 80.000, qui produisent en moyenne un théorème chaque année qu'il faut diffuser. L'augmentation rapide du nombre total de chercheurs dans le monde et de la part des chercheurs des pays émergents, ne permet pas la diffusion efficace des savoirs par les revues des universités dont le nombre et le nombre de numéros publiés ont tendance à décroître faute de ressources. Le taux moyen de croissance du nombre d'articles scientifiques publiés dans le monde est de 2,3% par an. Il est de 1,8% en Europe, de 0,6% aux États-Unis et de 17% en Chine.

À cela s'ajoute la croissance des champs de connaissance interdisciplinaires, la création de nouveaux champs, stimulés par les défis sociaux et économiques internationaux qui imposent des collaborations (comme les problèmes transfrontaliers posés par les changements climatiques, les pandémies, les flux de population, la sécurité ...).

C'est un marché captif potentiel pour les grands groupes éditoriaux et pour les entreprises opportunistes de publication ouverte en ligne. C'est aussi une pression sur l'édition hors monde académique, qui cherche une optimisation économique de son modèle en faisant passer au second plan l'optimisation scientifique.

5. Quelques situations cas en Amérique Latine

En Amérique latine, de nombreux travaux de sociolinguistique montrent que la problématique de la valeur des langues dans les sociétés et leurs différents secteurs (*status*) et des rôles des langues dans les sociétés et leurs différents secteurs (*corpus*) est marquée par des traits communs à certains pays (relations langue nationale d'origine européenne et langues autochtones par exemple) et des traits distinctifs pour l'ensemble du pays ou pour certaines régions qui le composent.

Dans l'enseignement supérieur et la recherche, ces traits fondamentaux

qui traversent les sociétés, traversent également les établissements mais prennent des dimensions particulières en fonction des caractéristiques des établissements et de l'existence ou non d'une politique linguistique construite.

Se posent alors les questions de l'internationalisation de type globale et de l'accès au monde académique mondial et de l'internationalisation comme intégration de compétences entre les éléments contextuels relatifs aux pays émergents et ceux relatifs à l'intégration interaméricaine :

- le phénomène récent et croissant des mobilités étudiantes et de la compétencialisaiton des étudiants sortants;
- la faiblesse relative des mobilités étrangères entrantes, faute d'infrastructures d'accueil et d'accompagnement;
- les besoins importants en traduction dans des pays où la bureaucratie impose de nombreuses normes contractuelles dans les champs de l'administration et des affaires;
- l'intégration dans un espace académique interaméricain à quatre langues internationales.

Il est évidemment paradoxal d'appeler à l'internationalisation des universités et de réduire dans le même temps l'offre et la présence de langues variées et en ignorant le capital linguistique existant qui est composé de l'ensemble des ressources de connaissance et des compétences linguistiques des acteurs, incluant celles des mobilités étrangères entrantes. C'est un peu comme réduire les formations et la recherche en biologie agro-alimentaire, à l'étude du maïs et du soja sous prétexte que ce sont les cultures dominantes.

Les Amériques représentent environ 30% du PIB mondial pour 13,6% de la population mondiale avec une homogénéité linguistique relative, plus forte que celle de l'Afrique, de l'Asie ou de l'Europe. Dans cet espace, le monde académique dialogue à des niveaux variables d'intégration nationale, régionale, continentale, mondiale. C'est pourquoi il me semble important de parler d'espace interaméricain plutôt que d'espace américain.

5.1. L'apprentissage des langues

Pour y mesurer le poids des langues autres que les langues premières

(langues 2 et langues étrangères) dans le corpus, tâche toujours très difficile en l'absence de données internationales consolidées, il est intéressant de voir quelles sont celles qui sont apprises, par combien et où. L'érosion progressive entre 2002 et 2013, du nombre d'étudiants qui apprennent une langue étrangère aux États-Unis, est un effet direct de la domination internationale de l'anglais. L'avantage de fait limite l'acquisition d'avantages complémentaires. Cette situation a pour conséquence d'affaiblir à terme, les capacités des chercheurs des pays anglophones, à communiquer avec d'autres chercheurs dans d'autres langues que l'anglais et de favoriser le développement de comportements de renforcement de tout ce qui peut contribuer à maintenir cet état, quitte à concevoir une sorte d'isolement paradoxal : un isolement progressif dominant⁸ face aux défis plurilingues de la mondialisation de la recherche.

Si le nombre d'étudiants de langues étrangères suit une tendance de baisse aux États-Unis et au Royaume Uni, il est en croissance dans quasiment le reste du monde. C'est en particulier vrai pour l'espagnol comme on peut le voir au Brésil et au Canada où elle est la deuxième langue étrangère d'apprentissage. Mais cette croissance en *corpus* a pour l'instant peut d'effet en *status*, faute de parvenir à être considérée comme une langue internationale de la science alors que la croissance en nombre d'étudiants est aussi soutenue par une forte croissance démographique (première langue des Amériques).

Cela s'explique par une faiblesse relative du poids globale des pays hispanophones dans la production scientifique mais aussi parce qu'une part importante de cette production est ou cherche à être diffusée en anglais sous la pression du marché des publications scientifiques⁹. La majeure partie de la production scientifique est répartie entre quatre pays : États-Unis, Canada, Brésil et Mexique (par ordre d'importance). Mais rapporté à sa population, l'Argentine (980) a un nombre supérieur de chercheurs par millions d'habitants que le Brésil (694).

5.2. Les publications scientifiques

Une des clés réside dans les politiques linguistiques des universités dans ces pays (Argentine, Brésil, Canada, Mexique). Si le choix est fait de la pluralité et du renforcement des publications en espagnol et en portugais, il est possible qu'un effet d'entraînement conduise à terme à une meilleure reconnaissance de *status* de l'espagnol comme langue de la science aux

États-Unis où environ 50 millions de personnes parlent espagnol, avec un effet potentiel de relais hors des Amériques avec l'Espagne, comme le Royaume Uni exerce un relais vers l'Europe.

Pour cela il faudrait que les instruments d'indexation des revues et des articles propres à l'Amérique Latine, adoptent le multilinguisme. Il y a actuellement deux positions tranchées à cet égard :

- celle du Latindex¹⁰ qui recense les publications des pays ibéro-américains et caribéens et dans lequel, la langue n'est pas un critère de sélection (les revues et les articles scientifiques publiés dans l'espace ibéro-américain y sont recensés quelle que soit la langue : principalement l'espagnol et le portugais mais aussi l'anglais et le français, voire l'allemand et l'italien);
- celle du SciELO - Scientific Electronic Library Online¹¹ qui recensait en 2015, 1254 revues de 11 pays d'Amérique Latine (Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Mexique, Pérou, Uruguay, Venezuela) et d'Afrique du Sud et qui promeut et incite la publication en anglais.

Cette politique d'incitation se heurte cependant à une réalité qui fait de l'anglais une langue additionnelle de publication scientifique et non une langue de choix immédiat. L'exemple le plus évident est celui d'une des revues les plus importantes de la base SciELO, qui représente 2,5% des accès (*Estudos Avançados*, revue de l'Instituto de Estudos Avançados del Universidade de São Paulo, qui fait partie de l'Ubias- University-Based Institutes for Advanced Study). Sur 82 numéros publiés entre 2009 et 2015, la majeure partie des articles est en portugais, ensuite vient l'anglais et l'espagnol très proche. Cela n'empêche pas les articles en portugais de cette revue, d'être fréquemment cités dans des publications en anglais et en français¹².

Estudos Avançados dans SciELO

Nombre de numéros: 84

Nombre total d'accès : 29.529.460

Accès par langue (de 08-2009 à 11-2015) :

Portugais : 19. 632 766

Anglais : 489.343

Espagnol : 341.086

Numéros les plus sollicités :

Nº 51 - Trabalho e emprego. Reforma da Justiça. Ética e clonagem.
Machado de Assis: 1.221.667 acessos

Nº 50 - O Negro no Brasil: 1.167.032 acessos

Nº 53 - Amazônia brasileira I. Assuntos internacionais. Nações Unidas:
1.082.086 acessos

Articles les plus sollicités :

« Clonagem e células-tronco », de Mayana Zatz: 427.100 acessos

« Carta de Paulo Freire aos professores », de Paulo Freire: 249.749 acessos

« O desmatamento na Amazônia e a importância das áreas protegidas », de Leandro Valle Ferreira, Eduardo Benticinque e Samuel Almeida: 242.035 acessos

5.3. Les mobilités spatiales

Voyons maintenant quelques données pour analyser comment les mobilités spatiales étudiantes, jouent un rôle dans la construction de l'espace académique interaméricain à quatre langues par leur potentiel de création d'espaces d'interlocution plurilingues.

En général, les étudiants d'Amérique Latine sont :

- principalement orientés vers les États-Unis (entre 40 et 50% des destinations de mobilités;
- et vers quatre pays européens : Le Royaume Uni, la France, l'Allemagne et l'Espagne.

L'Allemagne avait adopté pendant 10 ans (2000-2010), une gestion d'offre de cours en anglais pour attirer les étudiants étrangers, ce qui a eu peu d'effets sur les étudiants latino-américains (cette orientation a ensuite été abandonnée suite à une évaluation de la conférence des chefs d'établissements d'enseignement supérieur (*Hochschulrektorenkonferenz*) sur la base des effets négatifs suivants :

- si l'offre de cours en anglais a pu renforcer l'attractivité de certains cursus dans certaines universités, les étudiants étrangers ayant les meilleures compétences en anglais ont plutôt choisi des universités de pays anglophones;
- de nombreux professeurs se sont retrouvés dans des situations délicates, ne possédant pas toujours les compétences en anglais nécessaires pour décrire, expliquer, argumenter et surtout suivre les étudiants dans leur progression;
- la polarisation sur l'anglais, compte tenu des difficultés des étudiants non natifs et des enseignants non natifs, ayant des compétences variables, a fortement limité l'intérêt des étudiants étrangers pour la langue et la culture allemande;
- la pluralité linguistique représentée par la variété des origines des étudiants étrangers n'a pas été mise en valeur et n'a pas profité aux universités allemandes.

La question qui se pose à cet égard est de savoir si la politique linguistique de tel ou tel établissement doit être guidée par une représentation de l'existence d'une langue commune mondialement partagée en des compétences et à des niveaux compatibles ou bien si elle doit s'articuler avec les flux réels de mobilités étudiantes et professorales et en cohérence avec les accords internationaux existants entre universités.

Un travail intéressant fait au sein d'une faculté de l'Universidad Nacional del Litoral en Santa Fé (Argentine)¹³, met en relief la cohérence nécessaire entre l'offre de langues et les orientations des mobilités. Dans ce cas une distorsion forte existe entre :

- les programmes d'études de la Faculté d'Ingénierie qui impose l'anglais comme langue obligatoire unique;
- les mobilités académiques dans cette faculté qui sont dépendantes d'accords internationaux interuniversitaires majoritaires avec l'Allemagne (48%); France (41%).

Il n'y a pas non plus de cohérence avec le marché régional. Une enquête auprès des étudiants montre leur fort intérêt à développer leurs compétences en portugais pour la recherche de stages et d'éventuels futurs emplois au Brésil.

6. Les fondements stratégiques d'une politique linguistique des universités : valoriser et diversifier le capital linguistique

Les définitions de la notion de politique linguistique sont nombreuses et la terminologie de son ingénierie varie entre planification et aménagement (Bulot et Blanchet, 2013 : 74 et suivantes), qu'on peut résumer comme une intervention sur le *corpus* (usages) et/ou le *status* (positions) d'une ou de plusieurs langues dans un espace social défini par une/des populations, un/des territoires de nature spatiale et/ou virtuelle. Et l'on voit déjà ici une première difficulté à concevoir dans la mise en œuvre de l'ingénierie, des actes concrets, les limites de ces composantes dans un monde de flux permanent de populations et de communications. La deuxième difficulté réside dans le rapport d'une langue à l'ensemble. Il est assez fréquent d'entendre l'énoncé de politiques éducatives en faveur de « l'enseignement des langues étrangères », s'appliquer à la généralisation de l'enseignement d'une seule langue étrangère, l'anglais. La synecdoque sert d'alibi à une rationalité budgétaire d'économie à court terme (et de transfert de l'apprentissage d'autres langues à l'investissement des familles et des étudiants), mais elle manifeste également l'importance de la circulation à travers les discours sociaux, d'une anti-réalité : l'ignorance ou le gommage du fait plurilingue. Or,

S'il n'y avait pas de pluralité linguistique, mais une seule langue uniforme, il n'y aurait pas besoin, ou très peu, de politique linguistique. Une politique linguistique est ainsi toujours et avant tout une action d'organisation de la pluralité linguistique, qu'il s'agisse de la contrôler, de la réduire, de la promouvoir, de la développer (Blanchet et Chardenet, 2016, sous presse).

Pour construire une politique linguistique universitaire rationnelle, c'est-à-dire qui prenne en compte les rationalités plurielles qui irriguent l'espace académique, au regard d'un processus d'internationalisation complet ou partiel, global ou local, on ne peut que partir de la rationalité limitée dans laquelle se trouvent les acteurs décisionnaires. Non experts du domaine et ne faisant pas appel à des experts, ils disposent d'une quantité d'informations et de savoirs consolidés limités ne leur permettant pas d'optimiser leurs choix en fonction du projet. Ce qui les conduit à suivre ce qui est perçu comme le bon sens commun : la généralisation de l'offre dans une seule langue internationale constitue le capital linguistique de l'établissement.

Une autre rationalité est possible, celle qui permet au décideur d'être en mesure de déterminer parmi tous les choix possibles, ce qu'il préférera, en fonction d'une information complète sur la réalité plurielle du capital linguistique existant, sur la diversité des accords bilatéraux et multilatéraux de coopération interuniversitaire, sur la variété des ressources de mobilités étudiantes et professorales.

L'internationalisation des universités doit être pensée aujourd'hui comme un processus multilatéral et multipolaire qui sera chaque jour moins limité aux relations bilatérales sortantes Sud-Nord. Les relations bilatérales sortantes et entrantes Nord-Sud, Sud-Sud, les relations trilatérales circulaires, sont autant de combinaisons possibles. Elles peuvent être généralisées à toutes les facultés, tous les départements dans un établissement dont le projet est hyperglobal. Mais elles peuvent également être partielles, limitées à certaines facultés, certains départements, certains domaines ou certains projets transversaux dans un établissement où le défi d'internationalisation consiste à construire des liens entre les communautés sociales locales et d'autres communautés sociales du Monde. Des objets de recherche particuliers sur terrains spécifiques, ou le simple renversement de point de vue par une localisation de l'objet, apportent autant de savoirs à la connaissance, que la connaissance éclaire les savoirs.

Dans une telle perspective, chaque établissement, chaque composante d'université a un rôle à jouer dans lequel, aucune langue unique ne peut satisfaire tous les besoins. La profession de chercheur est d'observer, de comprendre, de découvrir et d'expliquer. C'est inévitablement :

- un rôle social localisé (d'intervention locale et régionale avec des savoirs, des savoir faire venus du Monde sous des formes variées et rendues accessibles dans l'idiosyncrasie locale;
- un rôle social globalisé (de transmission au Monde, des données, des analyses, des découvertes locales, rendues accessibles dans les idiosyncrasies de destination.

On peut considérer qu'il y a environ 13 langues stratégiques pour une internationalisation intégrée entre globalisation et localisation des savoirs.

Langue officielle de droit ou de fait	Pays	Langue première (millions)	Langue seconde (millions)	Langue étrangère (millions)	Total (millions)
Mandarin	Chine, Taiwan, Singapour, Malaisie	850	-	50	1350
Anglais	Royaume-Uni, Irlande, Canada, États-Unis d'Amérique, Australie, Nouvelle-Zélande, Nigeria, Inde, Pakistan, Afrique du Sud, Malaisie, Kenya...	400	400	400	1200
Espagnol	Espagne, Guinée équatoriale, Argentine, Bolivie, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Équateur, États-Unis, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Salvador, Uruguay, Venezuela	455	60	20	535
Hindi	Inde	200	250	-	450
Français	France, Belgique, Suisse, Canada, Liban, Afrique francophone, Italie, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Comores, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Guinée équatoriale, Madagascar, Mali, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République du Congo, Rwanda, Sénégal, Seychelles, Tchad, Togo, Algérie, Maroc, Maurice, Mauritanie, Tunisie.	80	132	62	274

Langue officielle de droit ou de fait	Pays	Langue première (millions)	Langue seconde (millions)	Langue étrangère (millions)	Total (millions)
Arabe	Arabie Saoudite, Bahreïn, Émirats arabes unis, Irak, Israël, Jordanie, Koweït, Liban, Oman, Palestine, Qatar, Syrie, Yémen, Algérie, Comores, Djibouti, Égypte, Erythrée, Gambie, Lybie, Maroc, Mauritanie, Somalie, Soudan, Tchad, Tunisie	220	45	5	270
Malais et Indonésien	Malaisie, Indonésie, Singapour, Brunei, Timor oriental	70	200	-	270
Portugais	Portugal, Brésil, Angola, Mozambique, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Timor oriental, Macao, Sao Tomé-et-Principe, Goa, Daman et Diu	260	35	5	250
Bengali	Bangladesh, Inde	250	-	-	250
Russe	Russie, Biélorussie, Ukraine, Kazakhstan, Kirghizstan, Communauté des États indépendants	180	40	15	235
Ourdou	Pakistan	15	160	-	175
Allemand	Allemagne, Suisse, Autriche, Italie (Tyrol du Sud), Belgique, Luxembourg, Liechtenstein	90	5	50	145
Japonais	Japon	121	-	1	122

C'est certainement dans ce groupe de langues que selon leur localisation et leurs orientations, les universités devraient choisir celles qui leur permettront de s'internationaliser de manière responsable et durable. En commençant pour celles qui se trouvent en Amérique Latine, par se poser la question du rôle qu'elles entendent jouer dans l'espace académique interaméricain.

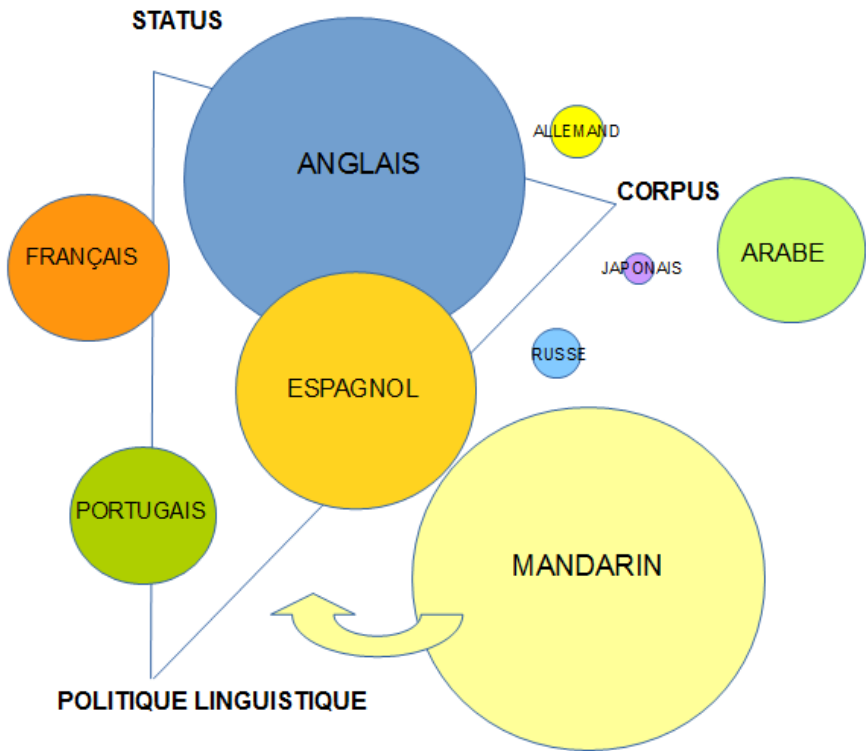
Les langues sont au centre des processus d'internationalisation des universités. Elles peuvent être utilisées au bénéfice d'une pluralité d'intérêts généraux ou bien au bénéfice d'un seul type d'intérêt particulier comme nous l'avons vu en ce qui concerne les pressions sur les publications scientifiques.

Mais aucun chercheur maniant une langue étrangère, n'est égal à un natif en matière de communication scientifique et aucune université enseignant dans une langue étrangère, n'est égale à une université dont cette langue est la langue officielle de travail. Le capital linguistique peut s'enrichir avec des mobilités professorales de natifs et des services linguistiques de formation, de traduction qui *in fine* apporteront de nouvelles ressources d'internationalisation durable.

Dans les Amériques, le triangle de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche passe par :

- le potentiel démolinguistique comme L1 et L2, de communication informative et de diffusion internationale de l'anglais;
- le potentiel démolinguistique L1 et langue d'enseignement de l'espagnol et la production scientifique de l'Espagne (10^e position mondiale sur les 25 premiers pays);
- le potentiel du français comme langue d'un espace académique réparti sur 5 continents et la production scientifique diffusée en français à partir de nombreux pôles d'excellence (France 6^e position; Canada 7^e position; Suisse 17^e position; Belgique 22^e position);
- l'augmentation de la puissance de production scientifique du Brésil (passée entre 1993 et 2013, de la 20^e à la 13^e position), dont le portugais est une langue de diffusion très utilisée.

À partir d'une moyenne de *status* et de *corpus* et de décisions d'orientation stratégique, on peut schématiser cela de la façon suivante :



Références bibliographiques

- > Acero, L.; Espellet Klein, H., 2013, « Ciência e colaboração científica: as publicações em pesquisa e terapia celular no Brasil » *Parc. Estrat. Ed. Esp. Brasília-DF* v. 18, n. 37, p. 49-70, jul-dez 2013. <http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/723/663>.
- > Balancieri R.; Botelho Bovol, A.; Medina Kern, V.; dos Santos Pacheco, R.-C.; Miranda Barcia, R.; 2005, « A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo na Plataforma Lattes », *Ciência da Informação, On-line Inf.* vol.34 no.1 Brasília.
- > Baron, I. et Hersuld, M., 2005, « Langues endocentriques et langues exocentriques. Approche typologique du danois, du français et de l'anglais », *Langue française* 145, pp. 35-53.
- > Blanchet, P., Chardenet, P., 2016 (à paraître), « Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives : propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les universités d'Amérique du Sud », dans Lousada, E., Carlos

Cunha, J. (orgs.), *Pluralidade linguística no campo acadêmico na América do Sul* (titre provisoire), Pontes Editores, São Paulo.

- > Beauchesne, H. O., 2014, « Map of scientific collaboration (Redux!) », *Scientometrics*, < <http://olihb.com/category/scientometrics/> >.
- > Chardenet, P., 2004. « Processus qualifiant et objectifs spécifiques : évaluer l'attendu et l'imprévu en langue étrangère », *Le français dans le Monde / Recherches et Applications*, Le français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Berchoud, M.J. et Rolland, D. (coord.), CLE International/FIPE, pp.148-156.
- > Bulot, T., et Blanchet, P., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique, pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- > Costa Tavares Nogueira, E.; Carell, A. E.; Tomae, M.I.; 2015, « Coautoria como indicador de rede de colaboração científica internacional : Brasil e outros países »; XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, XVI ENANCIB, João Pessoa, 26-30 de outubro. <<http://www.ufpb.br/evento/Iti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/3023/1148>>.
- > Gordin, M. D., 2015, *Scientific Babel : How science was done before and after global English*, University of Chicago Press.
- > Gordin, M. D., & Tampakis, K., 2015, « Introduction : The languages of scientists », in *History of Science*, vol 53(4), pp.365-377.
- > Humboldt T. W. von., 2000 (rééd.), *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*. Paris, Éditions du Seuil.
- > Jakobson, R. 1963, « Aspects linguistiques de la traduction », dans N. Ruwet (éd.) *Essais de linguistique générale. Les fondations du langage*, Paris : Éditions de Minuit, pp.78-86.
- > Lankau, R., 2009, « Genetic Variation Promotes Long-Term Coexistence of *Brassica nigra* and Its Competitors », *The American Naturalist* Vol. 174, No. 2, pp. E40-E53.
- > Sapir, E. 1929, « The Status of Linguistics as a Science », *Language* 5, pp.160-166.
- > Whorf, B. L. 1942, « Language, Mind, and Reality », dans J. B. Carroll (éd.). 1956, *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge : Mass, The MIT Press, pp. 246-270.

Notes

1 Les maximses de Grice sont de bons exemples de cet attendu nécessaire à la communication : quantité, qualité, pertinence, clarté (Grice, H.P., 1979, « Logique

et conversation », *Communication*, 30, pp. 57-72.). Cette théorie des implicatures peut être étendue au plan d'exposition, c'est-à-dire à la macro-structure textuelle du genre.

2 Les cas d'isobilinguisme sont rares et le bilinguisme n'est pas l'addition de deux compétences unilingues identiques mais la capacité d'un sujet, d'utiliser plus d'une langue régulièrement, dans des situations variées de la vie quotidienne.

3 Données produites à partir de bibliographies relevées dans des revues brésiliennes classées A1 dans le

Quali CAPES.

4 Kaiser, J., 2013, « Half of All Papers Now Free in Some Form, Study Claims » *Science* 341, 830.

5 Bohannon, J., 2013, Who's Afraid of Peer Review? *Science*, Vol. 342, Issue 6154, pp. 60-65

Science's Special Issue on Communication in Science: Pressures and Predators

< <http://www.sciencemag.org/site/special/scicom/index.xhtml> >.

6 Rapport de l'UNESCO sur la science 2010 < http://www.unesco.org/science/wsd10/USR_2010_FR.pdf >.

7 SCImago Journal & Country Rank < <http://www.scimagojr.com> >.

8 Cf., *Language Matters*, 2009, « The supply of and demand for UK born and educated academic researchers with skills in languages other than English ».

< <http://www.britac.ac.uk/policy/language-matters.cfm> >

9 Cf. partie 4. La marchandisation de la diffusion scientifique.

10 < <http://www.latindex.org/latindex/inicio> >

11 < <http://www.scielo.org> >

12 Enquête faite sur Google par requête « Estudos Avançados brazilian revue » et « Estudos Avançados revue brésilienne ».

13 Rol del idioma extranjero frente al intercambio internacional de estudiantes universitarios. < <http://www.bioingenieria.edu.ar/referencia/eventos/ingles-libro/documentos/OL%20GORDO%20REDONDER%20CARMINATTI.pdf> >.

Français sur objectifs spécifiques, français sur objectifs universitaires : Deux réalités en évolution

Silvia Delayer

sdelayel@gmail.com

Samanta Giunta

svgiunta@gmail.com

Universidad Nacional de Quilmes

Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto

Colegio Nacional de Buenos Aires (UBA)

Résumé : Cet article se donne pour objectif de présenter notre expérience en tant que professeures de français langue étrangère (FLE), de français sur objectifs spécifiques (FOS) et de français sur objectifs universitaires (FOU), dans deux institutions publiques argentines, à savoir : le Ministère des Affaires Étrangères et l'UNQ (Université nationale de Quilmes). Notre travail s'appuie sur les concepts de base du FOS formulés par Denis Lehmann (1993 : 115, 116) quant à la nécessité de recenser les besoins et de définir les objectifs de nos apprenants et sur ceux préconisés par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011 : 115) concernant le FOU.

Mots clés : FOS, FOU, diplomatie, hôtellerie, génie alimentaire.

1. Introduction

Branche du Français Langue Étrangère (FLE), le FOS se distingue par certaines spécificités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours dits spécifiques. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine. Le FOS est marqué avant tout par la diversité de ses publics, à savoir les professionnels et les étudiants. Certains professionnels/apprenants ont besoin de la langue française essentiellement pour exercer leurs métiers. C'est le cas par exemple des guides touristiques qui sont chargés par leurs agences de voyages d'accompagner des touristes francophones au cours de leur séjour dans le pays d'accueil. Il y en a aussi qui doivent travailler avec des professionnels francophones. La présence des professionnels francophones notamment français à l'extérieur de l'Hexagone est importante. Ils exercent leurs métiers avec leurs collègues du pays d'accueil qui ont alors besoin de suivre un apprentissage en FOS pour pouvoir communiquer avec des professionnels français dans le cadre de leur travail.

Le public étudiant occupe une place importante parmi les différentes catégories des publics de FOS. Il s'agit d'étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études en français dans un domaine spécifique. Indépendamment du FOS et vu les évolutions actuelles en matière de mobilité estudiantine, des cours de français de la mobilité ou de FOU en relation avec les universités sont nés. Les étudiants étrangers ont besoin d'acquérir les compétences communicatives nécessaires pour suivre leur formation en français : comprendre des cours, prendre des notes, discuter avec leurs enseignants, lire des livres dans leurs spécialités, faire des exposés en classe. De plus, les étudiants étrangers en France ont d'autres besoins langagiers pour faire face à la vie quotidienne : chercher un logement, demander une adresse, discuter avec leurs collègues au restaurant de l'université, entre autres.

2. Les besoins spécifiques des publics de FOS-FOU

L'analyse des publics de FOS-FOU ne peut se faire sans prendre en considération leurs besoins spécifiques. Ceux-ci constituent une des particularités principales des apprenants de ce type d'enseignement et permettent de les distinguer des autres apprenants du FLE. Ils veulent apprendre non *le* français mais plutôt *du* français *pour* agir professionnellement pour reprendre les termes de Lehmann. Il souligne ce point en précisant : *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* (Lehmann, 1993 : 116).

2.1. La notion du besoin d'apprentissage

Le besoin permet à l'individu d'exprimer son manque dans un domaine donné afin qu'il puisse s'épanouir au sein d'un groupe. Il lui donne la possibilité d'être en interaction avec son environnement et détermine les moyens de le percevoir et le satisfaire. L'intérêt que nous portons à ce travail est celui d'exposer nos expériences avec deux types de publics : un étudiant argentin et un professionnel. Dans le premier cas, l'étudiant argentin a obtenu une bourse pour étudier, par exemple, le génie alimentaire en France. Donc, il trouve nécessaire d'apprendre le français scientifique et technique. Il en aura besoin au cours de sa formation. Son apprentissage du français a pour but de faciliter certaines tâches : compréhension des cours, discussion avec ses professeurs et d'autres

étudiants, consultation des documents nécessaires, par exemple. Concernant le monde professionnel, citons le cas d'un diplomate argentin qui vient d'être nommé à l'ambassade d'un pays francophone. Alors, il trouvera nécessaire d'apprendre le français des relations internationales pour l'aider à prendre contact avec les institutions et les ministères français, en particulier celui des Affaires Étrangères, à participer aux négociations avec des diplomates francophones, à gérer les relations bilatérales entre son pays et le pays d'accueil.

3. Étude des cas

3.1. Ministère des Affaires Étrangères et du Culte (FOS)

L'apprentissage de langues étrangères s'avère fondamental dans la formation des agents du Ministère des Affaires Étrangères et du Culte, qui sont constamment en contact avec les pays étrangers. Nous pouvons lire dans le plan stratégique de formation du ministère que sa mission primaire est celle de :

asistir al Presidente de la Nación en todo lo inherente a las relaciones exteriores de la Nación entendiendo en los temas de política exterior, cooperación internacional, promoción del comercio exterior, negociación e integración económica, límites internacionales, uso de la fuerza y las misiones de paz, protección y asistencia de los ciudadanos argentinos en el exterior, aplicación de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, con los gobiernos extranjeros, la Santa Sede y las entidades internacionales.

Dans les cours assurés au Ministère, il faut distinguer ceux destinés à l'ensemble du personnel de l'administration du Ministère de ceux offerts aux diplomates en formation ou déjà diplômés.

3.1.1. Cours pour l'ensemble du personnel

Dans le premier cas, les cours de français répondent à ce plan stratégique de formation proposé par le Ministère et ne sont pas obligatoires. Ils donnent la possibilité aux professionnels de se former et d'obtenir des crédits. De cette manière, l'institution compte sur des équipes de travail plus riches et plus fortes, capables d'agir agilement dans des situations concrètes selon leur poste de travail, aussi bien lors d'un voyage en mission ou dans la participation aux foires commerciales que pour lire ou rédiger des documents par exemple. Outre les cours de français qui comptent cette année 36 étudiants, le Ministère propose à l'ensemble du personnel

de l'Administration des modules d'anglais, de portugais, d'italien et de chinois. Ces modules de 28 heures, dont 4 destinées à l'évaluation et à un éventuel rattrapage, sont distribués sur un quadrimestre. Ces cours pourvoient aux effectifs la même quantité de crédits, quelle que soit la langue, et c'est seulement les agents publics titulaires qui sont censés obtenir une promotion grâce à ces crédits associés à leur évaluation professionnelle.

3.1.2. Cours pour diplomates

Dans le deuxième cas, il existe une loi du « Servicio Exterior de la Nación » (loi n° 20.957) selon laquelle l'ISEN (Institut du Service Extérieur de la Nation) a pour but, entre autres, de former les étudiants boursiers aspirant à être admis à la carrière diplomatique aussi bien que d'assurer la formation continue des diplomates déjà en fonction. Dans le cadre de cette législation et compte tenu des conditions nécessaires que les fonctionnaires doivent accomplir pour être promus, l'ISEN a développé différents cours de langues étrangères. Il est à remarquer que les boursiers, âgés de 21 à 35 ans, doivent déjà posséder un diplôme universitaire.

Traditionnellement, la langue française a été la langue par excellence de la diplomatie, raison pour laquelle pendant de longues années elle était obligatoire pour être admis à l'ISEN. À présent, elle n'a pas perdu de son importance et continue à être valorisée dans le monde diplomatique, c'est pourquoi elle fait toujours partie du programme d'études de l'enseignement de langues. Aujourd'hui, les langues étrangères obligatoires sont l'anglais (six heures par semaine) et le portugais (quatre heures). Le français, de même que l'italien, le russe, l'allemand, l'arabe, le japonais et le chinois, fait partie des troisièmes langues (trois heures par semaine). L'étude d'une troisième langue n'étant pas obligatoire, sauf que l'étudiant possède une attestation certifiant le niveau exigé de la langue anglaise ou portugaise. La note obtenue dans les examens des langues obligatoires est prise en compte afin d'obtenir la moyenne de toutes les disciplines confondues. Quant aux autres langues, leur passation réussie - l'examen DELF niveau A2 minimum, dans le cas du français- constitue une condition sine qua non si le candidat désire obtenir une promotion et devenir Secrétaire d'Ambassade ou Consul de Première Classe, par exemple.

4. L'Université nationale de Quilmes

4.1. Licence en Administration Hôtelière (BAC + 5) (FOS)

Durant les deux dernières années du cursus, la formation en langues étrangères s'intensifie. Deux niveaux d'anglais objectifs spécifiques sont obligatoires (5 heures par semaine, soit un total de 90 heures sur un quadrimestre) donnant chacun 10 crédits. 57 crédits sont obligatoires parmi les disciplines électives d'un des noyaux du programme. Les étudiants peuvent les obtenir en faisant un troisième niveau d'anglais, un cours de français et / ou de portugais (5 heures par semaine, soit 90 heures sur un quadrimestre) donnant aussi 10 crédits. Dans les cours assurés en français, nous passons progressivement du français généraliste au FOS pour fournir au public les outils indispensables pour aborder la langue spécifique. Les apprenants sont conscients que la connaissance des langues étrangères constitue un pré-requis incontournable qui donnera du poids à leur candidature lors d'un entretien d'embauche. Certes, la maîtrise de l'anglais est un impératif mais pouvoir s'exprimer en une seconde et/ou une troisième langue s'avère un plus pour faire carrière dans les métiers de l'hôtellerie.

4.1.1. Mobilité étudiante (FOU)

Nous sommes d'accord avec les principes postulés par Mangiante et Parpette (2011:115) : réussir des études supérieures en FLE suppose des savoir-faire intellectuels adaptés aux exigences du milieu universitaire. Ils affirment que la compétence universitaire, c'est-à-dire, l'intégration administrative, l'acquisition des connaissances et la réussite des examens, s'inscrit dans la compétence linguistique. La Direction Générale des Relations Internationales de l'Université nationale de Quilmes (UNQ) encourage la mobilité et les échanges internationaux des étudiants réguliers ayant une moyenne de 6 (six) points ou plus avec 50% du cursus réussi et moins de 90% du total des crédits nécessaires pour l'obtention du diplôme. Le processus d'évaluation et sélection dépendent du règlement du PROMOVES - arrêté du Conseil Supérieur n°299/14. Le comité d'évaluation procède à la nomination des étudiants inscrits selon la convention établie : 40 points attribués à leur moyenne, 40 points au pourcentage du cursus réussi (compte tenu aussi des crédits nécessaires pour l'obtention du diplôme), 10 points pour la lettre de motivation et 10 points pour leur expérience dans le domaine de l'enseignement et de la recherche.

Les étudiants retenus ont la possibilité de suivre des cours de français de base indispensables avant leur départ. Ces élèves arrivent en France avec « une maîtrise de la langue peu stabilisée » (Mangiante et Parpette, 2011 : 120) et auront sans doute besoin d'un accompagnement d'intégration qui inclut, entre autres, des cours de FLE qui les aidera à faire face aux différents enjeux.

4.1.2. Programme ARFAGRI

L'appel aux candidatures ARFAGRI est destiné exclusivement aux étudiants de génie alimentaire qui sont accueillis par trois institutions françaises, à savoir : l'École Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse (ENSAT), Montpellier SupAgro et Clermont Ferrand VetAgro Sup. Le projet de mobilité dure un semestre. Les frais d'études, d'hébergement et le billet d'avion sont pris en charge par l'université argentine ainsi que les dépenses concernant le visa, l'assurance-maladie et l'assurance-vie. D'après le site web, l'ENSAT accueille des étudiants étrangers dans le cadre d'échanges internationaux pour une période de formation non diplômante qui pourra être validée par l'université d'origine. L'ENSAT organise des cours de français langue étrangère pour leur permettre de progresser dans la maîtrise de la langue étant donné que tous les enseignements sont donnés en français. Cette formation professionnalisante dispense des enseignements de haut niveau (équivalent au master) en sciences et technologies du vivant dans les domaines de l'agriculture, l'alimentation et l'environnement. La formation offre des spécialisations dans différents domaines : Agrobiosciences Végétales, Agrogéomatique, Agromanagement, Industries alimentaires, Productions animales, Sciences de l'Environnement, Système de production, Diplôme National d'œnologue ou pour effectuer un stage dans un laboratoire de recherche.

Montpellier SupAgro est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) placé sous la tutelle conjointe du ministre chargé de l'agriculture et du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Trois cursus d'ingénieurs sont offerts pour l'obtention, selon le cas, du Diplôme d'ingénieur agronome, du Diplôme d'ingénieur SAADS (Systèmes Agricoles et Agroalimentaires Durables au Sud) et du Diplôme d'ingénieur de spécialisation en Innovations dans les Systèmes Agro-Alimentaires du Monde (ISAM). L'Institut d'enseignement supérieur et de recherche en alimentation, santé animale, sciences agronomiques et de

l'environnement, VetAgro Sup est implanté sur les deux régions Auvergne et Rhône-Alpes et place au premier rang de ses objectifs la formation de vétérinaires et d'ingénieurs, la production de connaissances et l'appui aux acteurs économiques dans les domaines de l'alimentation, santé animale, des sciences agronomiques et de l'environnement. VetAgro Sup accueille des étudiants des universités partenaires qui souhaitent accomplir une période d'études à VetAgro Sup qui sera reconnue dans l'université d'origine. Cet établissement a des partenariats d'échanges en Europe (dans le cadre du programme Erasmus), en Amérique du Nord, en Amérique Latine, en Asie et en Afrique. La langue d'enseignement à VetAgro Sup est le français. Certains cours / modules sont offerts en anglais.

VetAgro Sup utilise le système ECTS pour le transfert des crédits (ECTS : European Credit Transfer and Accumulation System). Le système européen de transfert et cumul des crédits (ECTS) permet de décrire un programme de formation en attachant des crédits aux enseignements/ modules/ mémoire/ etc. Ces crédits expriment le volume de travail à fournir par l'étudiant, par rapport à l'ensemble des enseignements de l'année. Une année équivaut à 60 crédits ECTS. Les crédits sont octroyés à l'étudiant lorsqu'il a réussi les conditions de validation de l'enseignement. Lorsqu'un étudiant décide de faire une partie de ses études dans un autre établissement, les universités d'origine et d'accueil concluent un accord concernant le transfert des résultats.

4.1.3. Sciences Po Rennes

L'appel à la candidature pour la mobilité à l'Institut de Rennes est destiné aux étudiants en sciences sociales de l'UNQ. L'université argentine prend en charge les frais du billet d'avion du candidat, l'institution française lui accorde une subvention de 450 Euros par mois et le candidat doit payer son assurance-maladie et son assurance-vie. Le cursus a une durée de deux semestres. Sciences Po Rennes fait partie du réseau des dix Instituts d'études politiques. Cet établissement a pour mission de former des étudiants, issus de l'ensemble de la population, afin qu'ils exercent des responsabilités tant dans le secteur public que dans le secteur privé en France, en Europe et dans le reste du monde. Les étudiants reçoivent à Sciences Po Rennes une formation pluridisciplinaire dans le domaine des sciences humaines et sociales.

4.1.4. ESSCA - École de Management

L'appel est destiné exclusivement aux étudiants du Département d'Économie et Administration de l'UNQ voulant faire un semestre dans l'École Supérieure des Sciences Commerciales d'Angers (ESSCA). Cette institution prend en charge les frais d'hébergement entre le mois de janvier et le mois de mai. Les étudiants qui postulent payent le coût du billet ainsi que celui des assurances, maladie et vie. Il est fort souhaitable la connaissance du français et de l'anglais. L'ESSCA prépare des étudiants et responsables d'entreprises à une réussite professionnelle durable et respectueuse des dimensions humaines et citoyennes dans un monde globalisé. A cette fin, l'École met en œuvre des programmes de formation académique et professionnelle de haut niveau en management, soutenus par des activités de recherche et des dispositifs d'accompagnement des élèves, en veillant à transmettre les valeurs associées à sa tradition humaniste.

5. Conclusions

Le but de ce travail était celui de partager nos expériences en FOS et FOU. Nous avons réfléchi aux besoins spécifiques du public concerné et nous sommes conscientes que comme l'indique Richer (2008) les besoins ne se limitent pas aux seuls besoins langagiers, nous devons tenir compte des savoir-faire professionnels puisque la langue constitue un médium pour réaliser des tâches propres à une sphère d'activité sociale. Il ne faut surtout pas négliger les besoins culturels. Certes, la dimension culturelle s'avère incontournable dans la préparation à la compréhension d'une culture d'entreprise, d'une culture hôtelière ou d'une culture du monde diplomatique. Il est indéniable que celles-ci possèdent leurs propres codes et leurs modes de fonctionnement. Lors du discours de clôture du XIème Congrès National des Professeurs de Français ayant eu lieu à Puerto Madryn, Chubut, en septembre 2011, Bernadette Chéhu, (Acuña, 2012 : 11) alors attachée de coopération universitaire à l'Ambassade de France en Argentine, avait mis en avant la nécessité de créer des cours de français de la mobilité ou de FOU en relation avec les universités ou d'autres partenaires institutionnels. Nous assistons actuellement à la maturité du domaine mais aussi à la volonté d'accompagner les évolutions actuelles en matière de mobilité d'échanges internationaux des scientifiques. Dans un pays où pendant de nombreuses années le français a reculé, comme l'affirmait Klett (2008 : 263) dans les conclusions de son article, le FOS et le

FOU constituent un puissant créneau permettant de « relancer la langue que nous enseignons ».

Références bibliographiques

- > Acuña, T. 2012. « Discours de clôture du XIème Congrès National des Professeurs de français ». *Revue de la SAPFESU*. Año XXX – no 35, pp.11.
- > Klett, E. 2008. « Quel français : de spécialité(s), sur objectif(s) spécifique(s), ou langue professionnelle ». In : *Pour une culture de la diversité*. Salta : Crisol ediciones, pp.263.
- > Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en LE*. Paris : Hachette FLE.
- > Mangiante, J.M., Parpette, Ch. 2011. « Le français sur objectifs universitaires : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ». In : Mangiante, J.-M. et Parpette, *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG, pp.115-134.
- > Richer, J.J. 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée ? ». *Synergies Chine n° 3*, pp. 15-30.

Sitographie

- <<http://www.ensat.fr/fr/international/venir-etudier-a-l-ensat.html>>. Dernière consultation le 25 avril 2016.
- <www.supagro.fr>. Dernière consultation le 25 avril 2016.
- <<http://www.vetagro-sup.fr/international/mobilite-internationale/mobilite-etudiante>>. Dernière consultation le 25 avril 2016.
- <<http://www.studyrama.com/formations/fiche-ecole/ecole-de-commerce/essca-ecole-superieure-des-sciences-commerciales-d-angers-198?referer=anfor#presentation>>. Dernière consultation le 25 avril 2016.

Nous tenons à remercier tout particulièrement le Ministère des Affaires Étrangères pour l'information fournie pour la rédaction de ce travail.

Los dispositivos didácticos en clases de lectocomprensión: algunos criterios de análisis

María Ignacia Dorrnzoro

mignaciak@gmail.com

María Fabiana Luchetti

mfluchetti@hotmail.com

Universidad Nacional de Luján

Resumen: en este artículo presentaremos algunos avances de un proyecto de investigación cuyo objetivo general es describir el papel que cumplen en las intervenciones docentes, las guías de lectura que procuran orientar el proceso de aprendizaje de prácticas lectoras en lengua extranjera. Con este propósito, luego de una breve reseña de la investigación, expondremos la justificación de criterios de análisis elaborados ad hoc para una parte del corpus constituido por un conjunto de guías empleadas en clases de lectocomprensión de inglés, francés y portugués en la Universidad Nacional de Luján. El análisis encuentra su sustento teórico en la concepción de lectura en tanto práctica social, estrechamente dependiente de las actividades concretas del contexto en el que se inscribe (Vygotsky, 1988; Bronckart, 1994, 1996) y en los principios de la Didáctica contextual que plantea la importancia de considerar, para la selección de contenidos, los aspectos del contexto en el que se inscribe el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fijalkow, 2000).

Palabras clave: lectocomprensión, guías de consignas, criterios de análisis, intervenciones didácticas.

1. Introducción

En este artículo nos proponemos presentar algunos avances del proyecto de investigación denominado *“Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura”*, cuyo objetivo general es describir para comprender el papel ejercido por las guías de consignas elaboradas para orientar la lectura, en la definición de las intervenciones didácticas en el nivel I de enseñanza de la lectocomprensión (LC) en lengua extranjera (LE), en las carreras humanísticas de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

El estudio se llevó a cabo en comisiones de idiomas dictadas para carreras humanísticas de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y su objeto, enmarcado en el campo de la didáctica de la lectura en LE, se delimitó a partir de trabajos previos en los que se observó, en el desarrollo de

clases de lectocomprensión, la presencia de una secuencia con ciertos momentos recurrentes, que seguía minuciosamente lo pautado en la guía y que derivaba, desde nuestra perspectiva, en una suerte de mecanización de las intervenciones didácticas. Esta observación planteó, para nosotras, la necesidad de estudiar *el rol que cumplen las guías de consignas en las intervenciones didácticas en la enseñanza de las LE*.

Desde el punto de vista metodológico, hemos diseñado un *estudio de tipo cualitativo*, en el cual trabajamos en profundidad con un número acotado de casos en los que se privilegian determinados aspectos para un examen minucioso (López Morales, 1994). Se trata de un *diseño de investigación flexible* (Vasilachis de Gialdino, 2006), característica que nos permitirá advertir y considerar durante el proceso de investigación situaciones nuevas o inesperadas vinculadas con el objeto de estudio, que puedan implicar modificaciones o reformulaciones en esta propuesta. Dada la metodología adoptada, las técnicas de recolección de datos son cualitativas en todos los casos. Por su parte, el corpus analizado en esta investigación está constituido por *registros de clases* de la propia práctica, realizados por las docentes a cargo de las comisiones de las asignaturas Francés, Inglés y Portugués I seleccionadas para la muestra, por *entrevistas semi-dirigidas* administradas a esas mismas docentes, y por las *guías de consignas* elaboradas por los equipos docentes para orientar la lectura de los textos que se abordan en cada una de las clases registradas.

En este caso, nuestro propósito es presentar la fundamentación de algunos criterios construidos para analizar las guías que conforman nuestro corpus, parámetros que fueron producidos ad hoc a partir de un primer acercamiento de carácter global a la muestra de guías recolectadas en función de los objetivos de la investigación. En este sentido, es necesario señalar que, en consonancia con la metodología cualitativa escogida, los criterios elaborados no han surgido de una conceptualización teórica previa aplicada al estudio de las guías, sino que los mismos se han desprendido del diálogo entre los principios teóricos que orientan nuestra investigación y el análisis concreto de un sector de la realidad (las guías), tal cual se manifiesta en la práctica, es decir en una situación natural (Vasilachis de Gialdino, 1992).

2. Breve marco teórico

En esta investigación, el marco de referencia general está dado por el

Interaccionismo Social de Vygotsky (Vygotsky, 1988), y la Semiología de Bajtín (Bajtín, 1982), mientras que el específico, estrechamente integrado al modelo general, está constituido por los aportes de la didáctica contextual (Fijalkow, 2000; Dorronzoro, 2005) y de la didáctica del nivel superior (Schön, 1992; Souto, 1999; Edelstein, 2002; Litwin, 2008).

En este marco entonces, para nosotras, cabe precisar que una *guía de consignas* es un instrumento elaborado ad hoc que tiene como objetivo central orientar la actividad lectiva del estudiante, a través del planteo de tareas y consignas de aprendizaje tendientes a favorecer la comprensión de textos en LE, inscriptos en géneros de frecuente circulación en el contexto universitario. Es necesario señalar que, a diferencia de los cuestionarios, que suelen apuntar al reconocimiento de conocimientos puntuales en el texto, para la elaboración de guías destinadas a andamiar la construcción del sentido textual, se considera al texto en su conjunto, es decir, como una unidad de sentido, sin fragmentaciones.

En cuanto a los componentes de las guías, las *tareas* presentan un problema a resolver o un propósito de lectura determinado. Al respecto, Klett (2007: 19) plantea que “en un sentido amplio la tarea es una práctica que envuelve varias habilidades y se desarrolla en situaciones similares a las reales, insertándose en un contexto mayor de comunicación”. Por su parte, Nunan (1989: 10) define la tarea como “...una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la LE”.

En lo que hace a *la consigna* como formulación constitutiva de las guías, entendemos, junto con Alvarado que se trata de enunciados que circunscriben el problema que el alumno deberá resolver leyendo en LE y escribiendo en lengua materna. Según la autora la consigna debe ser entendida

como el enunciado que plantea el desafío (...) Pero siempre tiene *algo de llegada*, y por eso es también el enunciado de un contrato, de un acuerdo entre partes, que debe guiar la producción y la evaluación de los textos. Como herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docente, que encauza el comentario y la corrección de los trabajos. (Alvarado, 2003: 3)

Por su parte, Dorrnoro y Pasquale (2004) expresan que dichas formulaciones tienen como finalidad básica orientar la lectura que se realiza con el propósito de construir conocimientos, es decir, indicar al lector lo que puede/debe hacer frente al texto. Para cumplir con este propósito, esos enunciados ponen en juego operaciones cognitivo-discursivas por parte de los estudiantes. En este sentido, Riestra (2008: 129) explica que “en las consignas se dan simultáneamente dos funciones: la comunicativa (instrucción) y la teórico-cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales)”. La autora sostiene que la acción que se le plantea ejecutar al estudiante, en general expresada con verbos de acción en infinitivo, constituirá “un paso en la apropiación conceptual o procedimental” (op. cit.: 29).

3. Algunos criterios para el análisis de las guías de consignas

Como fue anunciado en la introducción, el objetivo de este artículo es presentar la fundamentación de algunos de los criterios que hemos elaborado para el estudio de las guías de consignas que conforman nuestro corpus. Ahora bien, para contextualizar esa fundamentación, resulta importante, para nosotras, detallar el conjunto de esos criterios, para detenernos luego, por razones de espacio, en la fundamentación de sólo tres de ellos.

Así entonces, nuestro análisis del corpus estará orientado por las siguientes dimensiones:

1. Elección de la lengua en la que están formuladas las consignas de la guía.
2. Estructura u organización de la guía (partes y elementos constitutivos).
3. *Tipo de formulaciones que contienen (tareas, consignas o preguntas).*
4. *Operación discursivo-cognitiva solicitada por cada consigna.*
5. *Contenido privilegiado en cada consigna (lingüístico discursivo/ estratégico-procedimental/ contextual) en relación con el objeto a enseñar.*
6. Relación de cada consigna con el contenido disciplinar.

7. Progresión entre consignas al interior de una misma guía.
8. Secuenciación de las tareas planteadas en la guía (ubicación de la consigna con respecto a las demás).
9. Relación/ articulación con otras guías en relación con los contenidos trabajados y por abordar.
10. Relación de las consignas con el material teórico elaborado ad hoc como apoyatura para la comprensión.
11. Articulación que plantea la guía con la producción escrita en lengua materna.

Pasemos entonces a la justificación de los tres criterios que hemos seleccionado para esta ocasión, en la cual explicitaremos algunos fundamentos de carácter teórico metodológico que, desde nuestro punto de vista, ponen de manifiesto la relevancia de estos parámetros en nuestro estudio.

3.1. Tipo de formulaciones que componen las guías

A partir de este criterio nos proponemos indagar, por un lado, si en las guías se plantean tareas y cuál es su naturaleza y, por otro, si las enunciaciones que las componen son efectivamente consignas o se trata de otro tipo de enunciados, por ejemplo preguntas. Este criterio se fundamenta, en principio, en la convicción de que estudiar los tipos de formulaciones que conforman las guías resulta fundamental para elucidar *la concepción de la intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que subyace a la propuesta didáctica*. En este sentido, es preciso señalar que este criterio excede lo meramente lingüístico, centrado exclusivamente en la forma que adquieren los enunciados. Por el contrario, su inclusión obedece a la creencia de que el modo en que se plantea la “instrucción” de lectura no carece de consecuencias para el aprendizaje.

Así entonces, en cuanto a las tareas, es evidente que el hecho de proponerlas no garantiza per se la potencialidad de las mismas. Por ejemplo, tareas que enfrenten al estudiante a una situación problema que debe resolver en y a través de la lectura y la escritura, y que supone desplegar actividades ancladas en las prácticas propias del contexto universitario –por ejemplo, producir un informe de lectura que luego utilizará en alguna actividad académica– resultará de un alto valor

epistémico, e implicarán una intervención docente efectiva y programada. Contrariamente, propuestas (que podríamos denominar pseudotareas) que se resuelvan de modo mecánico, vinculadas con un trabajo extractivo por parte del estudiante que sólo compromete el decir el conocimiento (Scardamalia y Bereiter: 1992), o que resulten descontextualizadas de las actividades específicas de la esfera universitaria, limitarán el aprendizaje a un “como si” y supondrán una intervención docente que delegue en el estudiante toda la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

En el caso de las consignas propiamente dichas, nos proponemos distinguir las que denominamos “preguntas de verificación” de las “instrucciones de lectura” o consignas de aprendizaje (Dorronzoro, Pasquale, 2004), ya que cada tipo de formulación da cuenta, para nosotras, al igual que el tipo de tareas, de una concepción particular del rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, como se sabe, las *consignas de aprendizaje* buscan favorecer la comprensión mediante sugerencias de hacer algo, en este sentido superan ligeramente el nivel de los conocimientos del lector y suponen la mediación del docente, su intervención orientadora para resolver el problema planteado y posibilitar un nuevo aprendizaje, es decir, para interiorizar y desarrollar determinadas modalidades de lectura. Por su parte, *las preguntas de verificación*, evalúan lo comprendido durante el proceso de lectura, por lo tanto su abordaje es posterior a la práctica misma. De este modo, no deben superar los conocimientos adquiridos ya que su finalidad es comprobar cuales fueron aprendidos. En este caso, el docente no acompaña la actividad dado que presupone que su resolución es responsabilidad completa del lector, quien debe dar cuenta de lo estudiado.

Estas diferencias en la formulación de las consignas ponen de manifiesto, desde nuestra perspectiva, distintas concepciones del rol docente en el proceso de enseñanza, rol que puede ser concebido en términos de mediación del proceso (la consigna misma la estaría materializando) o en términos de transmisión-control de los aprendizajes.

3.2. Operación discursivo-cognitiva solicitada por cada consigna

En este caso, nos referimos a los procedimientos que el estudiante debe poner en marcha para resolver el problema planteado, por ejemplo, la identificación de un elemento, el establecimiento de relaciones entre dos términos, la selección de componentes, etc. Desde el paradigma

sociocultural, la consigna puede ser concebida como mediadora de la acción mental. En efecto, según Riestra, ella organiza la acción que cada estudiante internalizará y, en este sentido, “puede orientar la instrumentalización, o bien conducir una acción reproductora y reduccionista, que poco tiene que ver con la apropiación de habilidades y saberes objetivados” (Riestra, 2008:128). En el primer caso, la consigna opera como un instrumento organizador de la acción, planteando primero la realización de una actividad, luego su conceptualización y proponiendo finalmente el establecimiento de relaciones con otras actividades para la elaboración de una síntesis significativa. En el segundo caso, la consigna que plantee una operación reproductiva solo implicará la participación de la memoria funcional.

Estudiar estas operaciones conlleva, desde nuestro punto de vista, el desafío de analizar qué *concepción del aprendizaje* subyace a las guías. En efecto, la acción propuesta en la consigna constituye un primer paso en la apropiación conceptual o procedimental. De esta forma, guías en las que prevalezcan consignas que requieran, por parte de los estudiantes, operaciones de bajo costo cognitivo –identificar, por ejemplo– o, por el contrario, que soliciten una integración de operaciones como relacionar y justificar, por ejemplo, darán cuenta de una forma de entender cómo aprende el estudiante y qué se pretende promover a través de la propuesta didáctica.

En este sentido entonces, para interpretar los datos de nuestro corpus tomaremos como marco de referencia la perspectiva teórica de Ausubel, Novak y Hanesian, y Pozo (citados por Solé et al. 2006), quienes distinguen dos formas de aprendizaje: una más repetitiva, mecánica o superficial, y otra más consciente, reflexiva o significativa. Señala Solé (op. cit.) que estas dos formas de aprendizaje deben ser entendidas como los polos extremos de un continuo a lo largo del cual transita el aprendiz, en función de las metas que se le proponen y de las condiciones personales y contextuales desde las que aborda su tarea. Así,

en la medida que se acerca al polo asociativo, el aprendizaje se asimila a la recuperación de información contenida en la memoria y a la acumulación de nuevas informaciones, que poco o nada modificarán las ya existentes. La proximidad al polo constructivo, sin embargo, genera cambios en la estructura y en la organización de los conocimientos preexistentes, siendo las relaciones que se

establecen entre ellos y la nueva información las responsables de esta asimilación en mayor o menor grado transformadora. A pesar de que necesitamos y utilizamos ambas formas de aprendizaje, solamente mediante el aprendizaje constructivo o significativo podemos comprender, organizar y dotar de significado a los datos, informaciones y conceptos que pretendemos asimilar. (Solé et al, 2006: 158.)

De este modo, las operaciones discursivo-cognitivas solicitadas en las consignas pueden desencadenar procesos distintos en los estudiantes, de reproducción (más superficiales, más cercanos de la fijación de determinadas informaciones o elementos lingüísticos), o bien de organización y elaboración de la información (más profundos, más próximos a la elaboración de conocimientos, a la transformación del propio conocimiento).

3.3. Contenido privilegiado en cada consigna

Este criterio debería permitirnos acercarnos a la *concepción del objeto a enseñar* –la lectura en LE– que subyace a las guías de consignas. En efecto, desde nuestro punto de vista y después de una primera aproximación al corpus, entendemos que es posible identificar la concepción de lectura implícita en el diseño de las guías a partir del análisis del tipo de contenido privilegiado en cada caso: lingüístico o declarativo, estratégico o procedimental, y contextual.

Con esta finalidad, hemos adoptado como marco de referencia para nuestro estudio una clasificación propuesta por Hernández Rojas (2008) para las concepciones de lectura. En este caso, presentaremos sintéticamente la adaptación de la misma que hemos realizado para nuestro contexto:

En primer lugar, describiremos los principios que sustentan *la concepción receptivo-reproductiva o reproductivista de la lectura*. Según esta manera de entender la lectura, comprender un texto consiste básicamente en *reproducir o reflejar las ideas o el mensaje que el autor quiso poner en el texto que escribió*. En este sentido

...el acto de comprender el texto se entiende como un proceso unidireccional del autor al lector y, por lo tanto, todo lo que este último debe hacer es intentar ‘entender el mensaje’ para aprenderlo y especialmente para reproducirlo. (Hernández Rojas, 2008: 750).

De esta forma entonces, se plantea que el sentido estaría siempre del lado del autor y por lo tanto, la subordinación del lector al texto. En efecto, en esta teoría “tradicional” centrada en el texto, se otorga un lugar secundario al destinatario quien obedece a las instrucciones que da el escrito, supeditando así la recepción a las leyes del producto lingüístico. Desde nuestro punto de vista, el privilegio de contenidos lingüístico-gramaticales (declarativos) estaría asociado con esta forma de entender la lectura.

Por su parte, quienes sostienen una *concepción interpretativa* plantean que la comprensión es una actividad matizada subjetivamente, es decir que lo comprendido se ve influenciado por los marcos de referencia, los conocimientos previos o los sesgos del lector, de manera que éste es capaz de elaborar una versión propia, asumir un punto de vista o derivar una posible conclusión a partir de los significados que el texto le proporciona. En esta forma de conceptualizar la lectura, el significado ya no está en el texto para ser simplemente recibido por el lector (como sí lo estaba en la anterior), sino que ahora está en el lector. Sin embargo, aún reconociendo que el acto de comprender conlleva una carga subjetiva y personal, el lector buscará siempre respetar lo que el autor quiso decir o expresar en el texto. En otras palabras, la comprensión se sigue subordinando, en gran medida, a lo que el autor quiso decir y el papel del lector es de un intérprete de su mensaje, para lo cual debe poner en juego sus estrategias lectivas. Esta teoría se caracteriza entonces por reconocer el papel activo del lector en la comprensión del texto y hacer particular hincapié en las estrategias que despliega y que permiten el aprendizaje. Este papel central otorgado a la acción estratégica del lector se vincularía, para nosotras, con un énfasis puesto en la enseñanza de contenidos procedimentales.

Finalmente, abonar a la *concepción constructiva de la lectura* implica afirmar que el proceso de comprensión es un fenómeno dialógico en el cual las identidades del autor y del lector permanecen firmes. La lectura adopta la forma de un diálogo, no basta con comprender un texto como lo plantea su autor, el lector es también creador y esa construcción de sentido está condicionada por los componentes del contexto en el que se lleva a cabo, los que determinan las modalidades de comprensión que pondrá en marcha. Así, en esta concepción se redimensiona el papel del lector, quien llega a ser co-responsable con el autor de los significados

construidos en la dialéctica entre uno y otro, por lo que se asume una postura interaccionista-transaccional ya que no se pone énfasis en el texto como en el modelo reproductivo, ni en el lector como en el interpretativo. En este sentido, la comprensión es entendida como un proceso de construcción conjunta de significados en el cual el contexto juega un papel central. Es así que, desde nuestra perspectiva, a esta concepción subyacería una selección de contenidos en la que se consideren los aspectos del contexto (propósitos y textos) como organizadores de la enseñanza.

4. Algunas conclusiones

Los parámetros presentados en esta ocasión han sido definidos, fundamentalmente, por su potencialidad para identificar y reconstruir tres concepciones que, desde nuestra perspectiva teórica, resultan centrales para profundizar el análisis de las intervenciones didácticas que venimos realizando en el marco de este proyecto: la concepción del rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción de aprendizaje y la del objeto a enseñar.

Efectivamente, dado que en abordajes anteriores de nuestro objeto¹ hemos podido constatar la centralidad que se otorga a las guías en las intervenciones de los docentes, y que este rol preponderante se ve reflejado en una cierta esquematización y rigidización de la práctica áulica, en este caso creímos pertinente preguntarnos si la rigidez observada hasta el momento es sólo un resultado de la aplicación mecánica de la guía, o si la concepción misma de la guía –las representaciones que subyacen a su diseño– conlleva los rasgos de rigidez.

Los criterios presentados en esta comunicación fueron entonces definidos con la intención de orientar o conducir esta indagación. En efecto, la integración de las tres concepciones propuestas para el análisis de las guías de consignas permitirá, a nuestro criterio, estudiar si la esquematización señalada es también propiedad intrínseca de las guías y, de ser así, examinar la naturaleza de la inflexibilidad identificada, a través de los aspectos que se mecanizan en los instrumentos. Este plano de análisis aportaría, para nosotras, nuevos elementos que enriquecerían la comprensión del rol que juegan las guías en la definición de las intervenciones docentes y la construcción de posibles derivaciones didácticas.

Un último señalamiento de carácter metodológico resulta necesario. En este sentido, es imprescindible poner en relieve que el proceso de construcción del modelo de análisis aún no ha culminado. En efecto, y en consonancia con la metodología cualitativa a la que aludimos en la introducción, nuestra preocupación central es, actualmente, hacer interactuar los parámetros presentados con la realidad estudiada para, respetando el carácter flexible del modelo propuesto, ir redefiniéndolos y ajustándolos progresivamente a las necesidades planteadas por el objeto de estudio.

Finalmente, es nuestra intención avanzar en la elaboración de nuevas conclusiones a partir de la triangulación de este estudio pormenorizado de las guías con los análisis de los otros componentes del corpus (registros y entrevistas), conclusiones que permitirán complementar y profundizar las ya elaboradas.

Referencias bibliográficas

- > Alvarado, M. 2003. "La resolución de problemas". *Revista Propuesta Educativa*, nº 26, Argentina, FLACSO - Ediciones Novedades Educativas, pp.1-6.
- > Bajtín, M. 1982. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- > Bronckart, J-P. 1994. *Le fonctionnement des discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- > Bronckart, J-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- > Dorronzoro, M.I. y R. Pasquale. 2004. "Des questions aux consignes: Comment accompagner les étudiants dans leur lecture en langue étrangère?", in *Actas del VIII Congreso Nacional de Profesores de Francés*. Córdoba, 2004, pp. 311-317.
- > Dorronzoro, M.I. 2005. "Didáctica de la lectura en lengua extranjera". In: Klett, E. (dirección), *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora, pp. 13-30.
- > Edelstein, G. 2002. "Problematizar las prácticas de la enseñanza". *Revista Perspectiva*, nº2, pp. 467-482.
- > Fijalkow, J. 2000. *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- > Hernández, Rojas G. 2008. "Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundario, bachillerato y educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, nº38, pp. 737-771.

- > Klett, E. 2007. "Del enfoque comunicativo al accional" In: Klett, E. (comp.), *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora, pp. 17-22.
- > Litwin, E. 2008. *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- > Lopez Morales, H. 1994. *Métodos de investigación lingüística*. Madrid: Ediciones Colegio de España.
- > Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- > Riestra, D. 2008. *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- > Scardamalia, M. y Bereiter C. 1992. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje* nº58, pp. 43-64.
- > Schön, D. 1992. *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- > Solé, I; Castells, N., Gracia, M; Espino, S. 2006. "Aprender psicología a través de los textos". *Anuario de Psicología*, vol. 37, pp. 157-176.
- > Souto, M. (1999). "El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta". *Didáctica II* nº1. *Encuadre metodológico*. Ficha de Cátedra, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras. UBA, pp. 55-68.
- > Vasilachis de Gialdino, I. 1992. *Métodos cualitativos: los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- > Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) 2006. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- > Vygotsky, L. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.

Notas

- 1 Falchi, Luchetti, Rosenfeld y Sánchez, 2014. "Didáctica de la enseñanza de la lectocomprensión de la lengua extranjera: análisis de registros de clases". *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, 6 y 7 de noviembre de 2014, pp.392-403.
- 2 Dorrzonoro, Falchi, Luchetti, Rosenfeld y Sánchez, 2015 "Los contenidos en las clases de lectocomprensión en lengua extranjera: análisis de registros de clases" // *Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la didáctica General y las Didácticas Específicas"*. Departamento de Educación, UNLu. Luján, 11,12 y 13 de agosto de 2015. Inédito.

Hier, aujourd'hui et demain dans l'univers phrastique français-espagnol

Ana María Filippini

Université Nationale de Cuyo

amfilippini@ffyl.uncu.edu.ar

Résumé : Le présent travail aborde l'analyse de la référence temporelle dans quelques expressions imagées en français et en espagnol à partir d'un domaine précis : passé, présent et futur, représenté par *hier*, *aujourd'hui* et *demain*. Pour ce faire, nous avons tout d'abord défini brièvement le champ phraséologique, puis présenté des unités étudiées contrastivement, finalement analysé quelques énoncés afin de rendre compte de leurs traits lexiculturels. En effet, l'univers phrastique constitue une source inépuisable d'éléments culturels qui sont d'autant plus intéressants à étudier qu'ils sont le reflet des traits idiosyncrasiques de la communauté linguistique à laquelle ils appartiennent.

Mots clés : référence temporelle, phraséologismes, analyse contrastive, traits lexiculturels.

1. Introduction

Pour exprimer la brièveté de la vie humaine, on dit souvent hier, aujourd'hui, demain, sont les trois jours de l'homme. Il est certain que quelques expressions idiomatiques montrent, bien des fois, notre tendance à simplifier la notion de temps : aujourd'hui représente le présent, hier se rapporte toujours au passé et demain, bien évidemment, envisage le futur.

Le présent travail aborde l'analyse de la référence temporelle dans quelques expressions en français et en espagnol à partir de ces trois adverbes, majoritairement et, dans d'autres cas les exemples montrent des termes rattachés au temps. Pour ce faire, nous définirons brièvement le champ d'étude de la phraséologie contrastive, nous présenterons contrastivement quelques phraséologismes comportant les trois termes en question et, enfin, nous fouillerons les sources du contenu culturel de certains énoncés afin de rendre compte de leurs traits lexiculturels.

2. Cadre théorique

2.1. La phraséologie contrastive : la comparaison interlinguistique

La comparaison interlinguistique peut être centrée sur plusieurs domaines de recherche phraséologique, tels que : (a) concept de phraséologie et caractérisation de l'unité phraséologique des langues en question ; (b)

études contrastives des aspects morphosyntaxiques, sémasiologiques et sémiotiques ; (c) comparaison des traits discursifs, textuels, stylistiques et pragmatiques. Cependant, la phraséologie comparée, pionnière dans l'ancienne Union Soviétique, n'a pas approfondi tous ses domaines de recherche avec la même rigueur scientifique (Corpas Pastor, 2003 : 247). Certes, cette discipline, même avec les apports de la traductologie, se heurte à des difficultés. En effet, le champ d'étude de la phraséologie étant fortement idiosyncrasique, des théoriciens ont souvent plaidé, dans cette ligne de recherche, le caractère non traduisible des phrastiques. Or, dans cette analyse, nous allons introduire la notion d'équivalence dans le but de signaler les écarts ou les ressemblances les plus remarquables entre les énoncés confrontés.

2.2. Le concept d'équivalence

Le terme *équivalence* suppose la mise en parallèle des éléments d'un énoncé en langue source avec d'autres de la langue cible, appartenant à deux systèmes linguistiques comparables. En tout état de cause, le traducteur doit franchir plusieurs pas : identifier et reconnaître le terme en question, l'interpréter en contexte, et procéder, par la suite, à établir des correspondances, d'abord sur le plan lexical, théorique, et ensuite, aux niveaux textuel et discursif, c'est-à-dire sur le plan réel. Or, ces mots ou groupes de mots n'ont pas toujours d'équivalences dans d'autres communautés parce qu'ils représentent, bien des fois, des réalités socioculturelles, historiques et ethnographiques propres à la langue de départ, et par conséquent, ne sont pas lexicalisés dans la langue cible (Corpas Pastor, 2003 : 213). Il faut quand même remarquer qu'il existe entre les deux extrémités, qui vont depuis l'identité totale jusqu'à l'équivalence nulle, et plus souvent jusqu'à l'identité partielle, une longue série de cas intermédiaires dont le degré d'équivalence est inégal. En effet, même si les deux langues qui font l'objet de notre étude partagent l'univers conceptuel du Temps d'un point de vue chronologique, les degrés d'équivalence retrouvés sont variés. Dans les sections qui suivent quelques phrases vont illustrer ces différents types de rapports.

2.3. Le temps et la culture

Le système temporel de chaque culture constitue l'une des bases essentielles de l'organisation de la vie : l'exactitude ou le retard, le délai de mise en exécution, le temps comme mesure de la compétence, le

choix du bon moment, la triade passé, présent, avenir, entre autres, sont des aspects aussi divers que la manière de communiquer, chacun étant déterminé dans l'approche et la compréhension d'une culture étrangère. Chaque culture possède donc son propre langage temporel, un langage qu'il nous faut apprendre au même titre que nous apprenons sa langue.

Si nous analysons les aspects culturels de quelques expressions idiomatiques concernant le temps, une première remarque d'ordre général s'impose : dans l'univers culturel français et espagnol, le Temps ou des termes liés au Temps comme *pluie*, *vent*, *froid* véhiculent fluidement les thèmes les plus variés de la vie sociale, tels que l'indifférence, l'influence, le risque, le calme. Ainsi par exemple *le vent*, symbole des impulsions et des influences, est un référent omniprésent dans toutes les cultures : *qui sème le vent récolte la tempête / quien siembra vientos recoge tempestades*, fait allusion aux grands périls que doit s'attendre à subir celui qui incite à la violence ou à la révolte ; observez les pluriels en espagnol. En revanche, *la pluie* laisse présager, en général, de bons moments : *après la pluie (vient) le beau temps / siempre que llovió... paró* ; autrement dit, les plus mauvaises situations ont leur fin et les circonstances défavorables peuvent devenir favorables. Le fait de confronter des expressions nous permet d'observer que les deux langues en question abondent en implicites culturels et rendent compte des particularités culturelles des individus qui les représentent.

2.4. Passé, présent et avenir dans une perspective spatiale

Selon la ligne de recherche de Santos Dominguez et Espinosa Elorza (1996), dans une perspective appelée A, le temps est une entité mobile qui se rapproche du sujet, lui-même statique, alors que les événements qui sont en face de lui, avancent doucement et se rapprochent du sujet. Lorsqu'il est devant lui, il prend la place du présent et peu de temps après, il prendra la place du passé. Selon cette perspective, nous pouvons attribuer un sens précis à la phrase *le jour viendra... = llegará el día...* . De même, si un événement X a lieu avant qu'un événement Y, X sera antéposé à Y, c'est-à-dire que lorsqu'un fait est anticipé, selon cette optique, il est déplacé et rapproché du présent ; un fait postposé étant plus éloigné du sujet. Dans une autre approche nommée B, le passé et le futur sont fixes, et c'est le présent - où est situé le sujet - qui se déplacera vers le futur : *à l'approche du jour J = se aproxima el día D* ; un autre point de vue est

celui où le temps présent suit son cours et se déplace vers des moments futurs, indépendamment du sujet ; cette optique rend compréhensibles des phrases telles que *c'est une course contre la montre* ou *lo corre el tiempo* (1996 : 81-94).

3. Classement du Temps

Avant même de procéder au relèvement des expressions faisant partie de cette analyse, il convient de définir la notion de Temps, autour de laquelle nous avons réalisé notre recherche. En effet, le Temps peut être considéré dans : i- une durée globale (*jour, heure, année, mois, semaine, siècle*) et une portion limitée de cette durée globale (*moments, période, étape*) ; ii- une succession chronologique par référence à un « avant » et un « après » (*date, époque, présent, passé, futur*) ou simplement une époque de la vie (*l'âge*) et, enfin, iii- un état de l'atmosphère à un moment donné (*air, ciel, température, vent, pluie, chaleur, tempête*). Dans cet article nous avons retenu la référence temporelle du point de vue chronologique à partir de quelques adverbes qui ont servi de base à notre classement.

3.1. Constitution du corpus

3.1.1. Aujourd'hui / Hoy : *valeurs et emplois*

Le dictionnaire espagnol fournit deux valeurs de l'adverbe *hoy*, la première se rapporte à *en este día, en el día presente*, et la deuxième, celle de *actualmente, en el tiempo presente*. Ce terme provient du latin 'hodie' qui comportait à l'époque deux mots, le démonstratif 'hoc' et le substantif 'die', dont le sens était *en este día*. Comme la plupart des usagers ignorent cette valeur étymologique, cette expression est souvent renforcée par d'autres tournures, comme par exemple *a(l) día de hoy*, tournure qui n'est pas correcte (Ramallo, 2015). Cependant, il est pertinent de signaler que cette locution en espagnol comporte une structure équivalente à celle du français *aujourd'hui*. Nous conseillons donc de remplacer *a(l) día de hoy* par d'autres tournures comme *hasta hoy, hasta ahora, hasta este momento, en el día de hoy*, parmi d'autres. Voici leurs équivalents en français : *jusqu'ici, jusqu'à maintenant, pour l'instant, pour le moment, pour le quart d'heure*. Quant à la locution *au jour d'aujourd'hui*, elle équivaut à *actuellement, à cet instant* ; datée vers 1705, elle est utilisée en général pour marquer l'importance d'une situation, mais en réalité c'est un double pléonasme assez lourd, pourtant popularisé par certains écrivains comme Lamartine, et toléré par l'Académie française.

D'autre part, si nous avons l'intention de projeter le moment présent vers l'avenir afin de marquer qu'un événement aura lieu très prochainement, il faudrait se servir des expressions telles que *de hoy a mañana*, *de hoy en adelante*, *de hoy en más* ; en français, *d'ici là*, *d'ici peu*, *dès maintenant*, *d'ores et déjà* ; elles marquent toutes le point de départ et s'emploient suivies d'informations d'ordre temporel plus ou moins précises. L'espagnol emploie bien souvent l'expression *hoy por hoy* dans le but d'indiquer qu'un événement a lieu à présent et dans des circonstances ponctuelles, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un fait qui est susceptible d'être modifié par la suite. Notre étude nous a permis aussi de constater que le nombre de locutions contenant *jour* est considérable : *grand jour*, *à contre-jour*, *jours j*, *jours gras*, *jour du Seigneur*, *jour de chance*, etc. Enfin, deux dernières expressions qui méritent notre attention : *vivir al día / vivre au jour le jour* signifie être préoccupé seulement de l'époque actuelle, soit pour s'en plaindre, soit pour la célébrer ; *más largo que día sin pan, largo como día sin pan / long comme un jour sans pain* fait référence au pain qui est la base de l'alimentation des pauvres ; une journée sans pain est donc une journée difficile ; cependant cette phrase prend le sens actuel d'ennui.

3.1.2. Hier / Ayer : **valeurs et emplois**

Comme dans le cas précédent, *ayer* comporte en espagnol deux valeurs : c'est un adverbe de temps dont le sens est *le jour qui précède immédiatement celui où l'on est* ; il peut aussi avoir la fonction d'un nom dans le sens précis du *temps passé* et son pluriel est *ayeres* (Ramallo, 2015). Cette deuxième valeur n'est pas répertoriée en français. Or, dans les deux langues en question, *ayer / hier* font aussi référence à un passé récent ou à une date récente, par exemple : *je m'en souviens comme si c'était hier !* Lorsque la référence temporelle porte sur une partie déterminée de la journée, l'espagnol peut avoir recours à quelques prépositions du type *por*, *en* et *a* : *desde ayer por la mañana*, *ayer en la tarde*, *ayer a la noche* ou tout simplement *anoche*. L'espagnol classique admet aussi les formes *ayer tarde*, *ayer noche* dont les équivalents français, *hier après-midi*, *hier soir*, sont des formes courantes. Cependant, il est pertinent de remarquer que la forme **ayer mañana* n'est pas correcte probablement parce que *mañana* est susceptible d'indiquer à la fois une partie de la journée et une opposition significative à l'égard de *ayer*. En revanche, le français dit couramment *hier matin* et *hier au petit matin* tandis que l'espagnol emploie *ayer a la mañana* et *ayer a primeras horas de la mañana*.

Parmi les énoncés retenus dans ce groupe, citons à titre d'exemple *ne pas être né d'hier* et ses variantes : *n'être pas né de la dernière pluie*, *n'être pas né de la dernière couvée* dont le sens est ne pas être naïf par référence à l'innocence de l'enfant qui vient de naître, avoir de l'expérience ou tout simplement être averti ; l'espagnol emploie dans ce cas l'expression *no haber nacido ayer* qu'il faut bien distinguer de l'énoncé *no ser de ayer* qui fait plutôt allusion à une personne à l'âge adulte. *C'est pour hier*, *c'est pour avant-hier* sont des unités phraséologiques qui servent à indiquer qu'il n'y a pas de temps à perdre, que tout se fait en retard et dans l'urgence.

Avant-hier / Anteayer: Il s'agit d'un terme transparent dont le sens est *le jour qui a précédé hier*. En espagnol, il existe aussi la forme *antes de ayer*, beaucoup moins usitée. Il y en a d'autres variantes au Mexique et dans certains pays de l'Amérique centrale comme *antier*, forme qui n'est pas acceptée en Espagne (Ramallo, 2015).

3.1.3. Matin - demain - lendemain / Mañana : valeurs et emplois

Le terme espagnol provient du latin vulgaire *maneana* ; il s'agissait d'un adjectif qui était placé à côté du nom *hora* ; cette locution était traduite comme *hora temprana*. Au cours de l'évolution de la langue, l'adjectif est devenu un nom de genre féminin et a gardé le sens du temps qui va dès l'aube jusqu'à midi. Il faut aussi signaler que *mañana* au genre masculin recouvre le sens d'un avenir plus ou moins proche comme dans l'exemple *el mañana se presenta incierto* (Ramallo, 2015). Quant à *demain*, nom ou adverbe de temps, il provient lui aussi du latin *de mane*, signifiant à *partir du matin* alors que *matin* vient du latin *matutinus* de *Matuta*, l'Aurore, déesse du matin.

La plupart des locutions regroupées ici expriment bien évidemment et d'une manière générale le futur proche ou l'avenir : *el día de mañana*, *un día de estos / un beau matin*, *un de ces quatre matins* ; l'espoir tout court ou l'espoir relié à l'incertitude : *siempre habrá un mañana*, *mañana será otro día / demain il fera jour*, *demain ce sera un autre jour* ; l'avenir sans transition : *de la noche a la mañana / du jour au lendemain* ; l'avenir qui se présente comme inéluctable, c'est-à-dire comme un moment fixé par le destin, peut-être par allusion au moment du jugement dernier dans la Bible : *venir à son jour et à son heure*. D'un autre côté, il est bien vrai qu'il faut prendre garde à tout pourvu que nos besoins ou nos désirs soient durables, sinon *pan para hoy, hambre para mañana / le pain pour*

aujourd'hui, la faim pour demain. Avec un sens très proche, le français aussi bien que l'espagnol peuvent exprimer le caractère éphémère de la vie en disant *hoy estamos, mañana no / ce qui croît soudain périt le lendemain.* D'ailleurs, un bon nombre de locutions en français font partie de la vaste série d'assertions concernant l'instabilité humaine. En effet, ces énoncés qui mettent en relief l'opposition aujourd'hui / demain, insistent sur la brièveté de la vie ; nous en citons parmi d'autres : *aujourd'hui en fleur, demain en pleur / aujourd'hui maître, demain valet / aujourd'hui roi, demain rien / aujourd'hui ami, demain ennemi, aujourd'hui en chair, demain en bière / aujourd'hui chevalier, demain vacher / aujourd'hui trompeur, demain trompé / aujourd'hui à moi, demain à toi.*

D'autres phrases traduisent la mise en garde contre les dangers de l'ajournement ; en effet, les délais peuvent compromettre les meilleures affaires : *no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy / il ne faut pas remettre au lendemain ce que l'on peut faire le jour même; las deudas de hoy se convierten en impuestos mañana / les dettes d'aujourd'hui finissent par devenir les impôts de demain.* En français, il y a d'autres énoncés qui expriment des perspectives d'avenir heureux : *les lendemains qui chantent* ou les réjouissances d'une fête qui se poursuit le lendemain : *il n'y a pas de fête sans lendemain* ; il faut bien se rappeler que certaines se prolongeaient même pendant l'octave, c'est-à-dire jusqu'au huitième jour. Quant au *lendemain de veille*, elle fait allusion au mal de tête pour avoir trop bu la veille ; c'est donc le lendemain pénible qui suit une fête bien arrosée.

4. Des traits lexiculturels dans quelques énoncés

Afin de rendre compte de leurs traits lexiculturels, nous avons fouillé les sources du contenu culturel de quelques phrases qui traduisent les trois jours de l'homme : passé, présent et avenir. Ils seront présentés ci-dessous par ordre alphabétique :

- *Après moi (/nous) le déluge.* C'est une locution phrastique que l'on emploie pour signifier que l'on se moque de ce qui peut survenir de fâcheux quand on ne sera plus là ; par extension se dit lorsqu'on profite du présent sans se soucier du lendemain. Un bref historique à propos de cette phrase nous oblige à reculer dans le temps pour nous situer à l'époque de Louis XV car c'est probablement lui qui l'a prononcée pendant les dernières années de sa vie, lorsque le

mécontentement populaire laissait présager un profond conflit social. Cependant, d'autres témoignages affirment que cette phrase a été prononcée par Madame de Pompadour, la maîtresse du Roi, lorsque la France a commencé à perdre ses possessions au Canada et en Inde. Quoi qu'il en soit, un gros conflit social et politique a finalement éclaté pendant le règne de Louis XVI et s'est aggravé à tel point qu'il a déclenché quelques années plus tard la Révolution française. Les mauvaises langues affirment que Charles de Gaulle, lors du plébiscite de 1969 qui ne lui a pas été favorable, a répété avec une profonde amertume : *après moi le déluge*. Cette expression transmet une forte valeur négative, notamment celle de ne pas faire face aux obstacles ou de ne pas régler ses propres affaires. En effet, si nous agissons méchamment, les conséquences de nos actions seront subies par ceux qui viendront après nous. C'est donc une sorte d'indifférence vis-à-vis du prochain (Zimmerman, 1999 : 63). Sa variante *après moi (/nous) les mouches* semble particulièrement en usage en Belgique et dans le nord de la France. Dans un champ notionnel semblable, nous avons aussi retenu *après moi (/toi/vous, etc.) (,) s'il en reste*. Ces locutions symbolisent toutes par plaisanterie ou par ironie l'égoïsme forcené et peuvent aussi être appliquées à ceux qui portent préjudice à l'environnement d'une manière irrationnelle.

- *Decíamos ayer...* Pour pouvoir expliquer cette locution, il nous faut bien remonter très loin dans le temps. En effet, Fray Luis de León qui a consacré sa vie à la poésie et aux études théologiques, est devenu à l'âge de 34 ans titulaire de chaire à l'université de Salamanca en 1561. Pour avoir traduit de l'hébreu le *Cantique des cantiques*, il a été accusé et cette affaire a été portée devant un tribunal ecclésiastique. Pendant les procédures judiciaires, on lui a interdit d'enseigner. Les cinq années de procès se sont conclues par un acquittement. Lorsqu'il a repris ses cours à l'université, la salle était comble. Tout le monde s'attendait à ce que Fray Luis de León expose les raisons liées à son absence tellement prolongée. Mais il s'est borné à reprendre les textes là où il s'était arrêté lors de sa dernière classe, en disant : *-Decíamos ayer...* comme si rien ne s'était passé (Zimmerman, 1999 : 59). De nos jours, cet énoncé traduit l'idée de quelque chose qui a été souvent reporté.
- *Del tiempo de Maricastaña (María Castaña) / en tiempos de*

Maricastaña. Lorsqu'on fait allusion à l'époque de María Castaña, ou plus couramment de Maricastaña, on a tendance à croire qu'il s'agit d'un être imaginaire appartenant à une époque reculée et indéterminée. Cependant, les chroniques de Galice font référence d'une manière détaillée à cette femme courageuse, fermière très riche, mariée à un certain Martín Cego. María Castaña a participé activement aux luttes livrées par les plébéiens qui voulaient dépouiller les seigneurs féodaux de leurs terres. Dans l'une de ces guerres, elle a été accusée d'essayer de tuer le majordome d'un évêque ; d'autres affirment qu'elle avait plutôt tenté de causer la mort de l'évêque de Lugo, lui-même, aidée par son mari et ses deux beaux-frères. Le 18 juin 1386, elle a présenté une confession écrite des griefs formulés contre l'église et a été enfin condamnée à donner ses biens à la cathédrale de Lugo. Lorsqu'on fait référence aujourd'hui à *los tiempos de María Castaña*, on a bien l'intention de signaler que près de six siècles se sont déjà écoulés (Zimmerman, 1999 : 61). Cette locution symbolise donc une période très reculée dont on connaît plus qu'on ne le pensait. La traduction proposée est *au temps où Berthe filait*.

- *Depuis belle lurette / il y a belle lurette*. Cette expression amusante dont le sens est *depuis longtemps* n'est qu'une déformation de *depuis belle heure* qui s'est d'abord transformée en *belle heurette* ou *belle petite heure* et est devenue finalement *belle lurette*, comme résultat d'une évolution phonético-phonologique. Il faut bien souligner que *lurette* est un archaïsme ; c'est un terme fictif qui n'existe que dans cette expression ; il a été donc lexicalisé. Ajoutons que le diminutif confère une valeur remarquable à la notion de temps. Comme variante synonymique, Rey et Chantreau en proposent *il y a un sacré bout de temps*, où prévaut l'idée du temps lointain et indéterminé (1993 : 488). En espagnol « rioplatense », nous disons avec le même sens *hace años* ou *hace una ponchada de años*, celle-ci étroitement liée à la quantité, et lorsqu'on parle couramment de *una ponchada de pesos*, il s'agit d'une quantité d'argent tellement grande qu'un *poncho* complètement déplié pourrait facilement contenir.
- *Entre chien et loup*. Apparue en français au XIIIe siècle, cette expression existait déjà dans l'Antiquité. Elle désigne le soir ou le matin, c'est-à-dire l'aube ou la tombée du jour, autrement dit, le moment de la

journee où il fait trop sombre pour pouvoir différencier un chien d'un loup. Le chien symbolisait le jour puisqu'il peut nous guider ; alors que le loup serait le symbole de la nuit représentant une menace, mais également les cauchemars et la peur. Nous proposons comme traduction *entre dos luces* que nous avons tirée du livre *Color, sabor y picardía en la cultura. Los regionalismos de Mendoza* (Rogé, 2000). Cet auteur ajoute des précisions : c'est le moment de la journée où les ombres disparaissent, le paysage devient grisâtre, la lueur est incertaine et les images floues ; le tout étant susceptible de se prêter à confusion (2000 : 178). Comparons maintenant *entre dos luces* avec *entre gallos y medianoche* : toutes les deux font allusion au même moment de la journée ; cependant, la deuxième expression contient une connotation fortement négative puisqu'elle traduit l'idée d'une action cachée, réalisée dans des conditions irrégulières de façon à ne pas donner à ceux qui y sont concernés l'occasion de réagir. Par ailleurs, l'ordre chronologique, modifié pour des raisons euphoniques, serait plutôt *entre medianoche y gallos*. Ajoutons que le coq, associé à la lumière du jour, trouve son origine dans l'Antiquité : c'est le symbole d'Apollon, le dieu grec de la lumière, de la musique et de la poésie. En tant que dieu solaire, il était en même temps guerrier et pasteur. Les anciens Juifs aussi bien que les Romains nommaient *intervalle du coq* la période comprise entre trois heures du matin et le lever du soleil. Il nous reste à savoir pourquoi l'Église catholique a nommé *Messe du Coq* (ou messe de minuit) la célébration du 24 Décembre à minuit ; la réponse en est probablement la suivante : elle se terminait peu de temps avant l'aube, c'est-à-dire avant le moment où le coq annonçait le lever du soleil (Zimmerman, 2005 : 58). Pour *entre gallos y medianoche* la langue française propose, entre autres, à *la dérobée* pour signifier qu'une action est accomplie furtivement.

- *Passer (se) (se transmettre) le flambeau*. Cette formulation signifie soit confier à une autre personne la continuation d'une tâche importante, soit poursuivre une tradition considérée comme sacrée. Pour bien comprendre cette expression, il faut se référer au terme principal qui la compose. Le flambeau servait autrefois à s'éclairer grâce à des mèches enduites de cire. Par extension, il s'agit également d'une personne qui sert de guide à la science, à toute l'humanité. Il convient de signaler que cet énoncé fait allusion aux coureurs antiques qui se

transmettaient le flambeau de main en main. Le rituel du transport de la flamme olympique a été organisé par le baron Pierre de Coubertin qui est né à Paris en 1863 au sein d'une famille aristocrate. Ses nombreux articles ont prôné la mise en place de l'éducation sportive dans les formations traditionnelles. Pour soutenir cette idée, il a créé de nombreuses associations et, en 1894, a exposé, devant les quatorze représentants des nations, son projet d'organiser à nouveau les jeux Olympiques. Il ne lui a fallu que deux ans pour mettre en place le Comité international olympique (CIO) qu'il a présidé jusqu'en 1925. Dans notre pays pour signifier la même idée, nous disons couramment *pasar el bastón de mando*.

5. Conclusion

Sans prétendre à l'exhaustivité, ce bref parcours nous a permis d'analyser l'expression du Temps en français et en espagnol à partir des trois moments dans la vie humaine : le présent, le passé et l'avenir. Pour ce faire, nous avons donc défini brièvement le champ d'étude de la phraséologie et présenté contrastivement quelques unités phraséologiques faisant partie d'un domaine référentiel précis. Dans une perspective spatiale, la description du Temps a contribué à rendre compréhensibles quelques notions temporelles. Enfin, nos dernières remarques ont porté sur la description des traits lexicoculturels de certaines phrases dans le but de faire ressortir les nuances véhiculées par les expressions étudiées. Nous vous encourageons à en explorer d'autres domaines adaptés aux particularités de notre langue-culture en construisant des outils contrastifs pour la classe de français langue étrangère.

Références bibliographiques

- > Corpas Pastor, G. 2003. *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- > Ramallo, M. del R. 2015. *La expresión de la temporalidad* « Suplemento Cultura » *Los Andes*, 04/07/2015.
- > Rogé, J. C. 2000. *Color, sabor y picardía en la cultura. Los Regionalismos de Mendoza*. Mendoza: EDIUNC.
- > Santos Dominguez, L. & Espinosa Elorza, R. 1996. "Del espacio al tiempo y otras extensiones", *Manual de Semántica Histórica*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 81-94.

- > Zimmerman, H. 1999. *Tres mil historias de frases y palabras que decimos a cada rato*. Buenos Aires: Aguilar.
- > Zimmerman, H. 2005. *Mil historias más de frases y palabras que decimos a cada rato*. Buenos Aires: Aguilar.

Dictionnaires consultés

- > Bernet, Ch. & Rézeau, P. 2008. *On va le dire comme ça. Dictionnaire des expressions quotidiennes*. Paris : Balland.
- > Ciccotino, C. V. 2004. *¡Hijo de Tigre...! Guía de expresiones con acento argentino*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- > Coluccio, F.1996. *Diccionario de Voces y Expresiones Argentinas*. Buenos Aires : Editorial Plus Ultra.
- > Duneton, C.1990. *Le Bouquet des expressions imagées. Encyclopédie thématique des locutions figurées de la langue française*. Paris: Seuil.
- > Haensch G. & Werner R. 1993. *Nuevo Diccionario de Americanismos*. Tomo II. Nuevo Diccionario de Argentinismos. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- > Haensch G. & Werner R. 2000. *Diccionario del Español de Argentina. Español de Argentina. Español de España*. Madrid: Gredos
- > Montreynaud, F. et al..1993. *Dictionnaire des Proverbes et Dictons*. Paris : Dictionnaires Le Robert, collection « Les Usuels ».
- > Rey, A. & Chantreau, S. 1993. *Dictionnaire des Expressions et Locutions*. Paris : Dictionnaires Le Robert, collection « Les Usuels ».

Sitographie consultée

- < www.linternaute.com/dictionnaire/fr >
- < www.linternaute.com/expression/langue-française >
- < www.encyclopediadelapolitica.org >

Acquisition des langues et didactique : quel dialogue peut-on instaurer ?

Estela Klett

Faculté de Philosophie et des Lettres, UBA

eklett@filo.uba.ar

Résumé : Dans ce travail nous proposons une réflexion sur les fondements théoriques de l'acquisition des langues et de la didactique dans le but d'éclaircir les relations que l'on peut tisser entre ces deux disciplines. Tout d'abord, on s'attarde sur les différents courants qui abordent le sujet de l'acquisition ainsi que les recherches du champ. Ensuite, on présente les grands principes qui sous-tendent la conception de la didactique des langues qui orientent notre action pédagogique. Enfin, on analyse de façon critique une possible articulation des données sur les processus d'acquisition et les dispositifs didactiques de la pratique enseignante.

Mots-clés : acquisition, didactique, langues étrangères.

1. Introduction

Dans l'enseignement des langues étrangères (LE) l'articulation entre la théorie, la pratique et la recherche génère souvent des débats et des conflits. L'une des raisons peut être attribuée au statut complexe de la didactique, tiraillée entre la recherche scientifique et la pratique enseignante. Une autre cause serait que la didactique se situe à l'intersection de plusieurs disciplines du domaine des sciences du langage et le poids que celles-ci ont exercé sur elle aurait produit, au moins dans certains pays, une véritable crise identitaire de la discipline. La didactique se nourrit-elle des disciplines connexes ? Tient-elle compte des recherches qui se font dans le domaine de l'acquisition des langues ? Dans ce travail on essaiera de répondre à ces questions. Nous observerons certaines tendances contemporaines dans l'acquisition des langues. Ensuite, nous regarderons de près notre conception de la didactique des langues étrangères (DLE). Enfin, notre attention sera focalisée sur les liens (existants ou inexistants) entre la DLE et le domaine de l'acquisition des langues.

2. Acquisition des langues

Les recherches sur l'acquisition des langues ont commencé il y a plus de cinquante ans comme manifestation de rejet à deux phénomènes du moment : d'une part, le behaviourisme appliqué à l'enseignement des langues et, d'autre part, l'analyse contrastive. Rappelons que ce courant

postulait la comparaison de la LE avec la langue maternelle (LM) dans le but de prévoir des difficultés d'apprentissage de la nouvelle langue. Dans les années 70 la recherche sur l'acquisition des langues s'est consolidée dans plusieurs pays et différentes écoles ont vu le jour, notamment en Europe et aux USA. Les oppositions entre les tendances actuelles des courants théoriques dépendent essentiellement du rôle attribué à l'interlangue, à l'impact de la LM dans l'acquisition et au progrès de la communication exolingue. Cette communication est un type d'interaction asymétrique entre des participants, généralement natifs et non-natifs, qui possèdent une maîtrise inégale de la langue de communication. Cette situation suppose alors des ajustements linguistiques et discursifs de la part des sujets dans le but de surmonter les difficultés de compréhension (Porquier, 1984). Matthey (1996) identifie trois grandes lignes théoriques sur l'acquisition : les perspectives générativiste, fonctionnaliste et interactionniste. Nous observerons chacune des orientations.

2.1. La perspective générativiste

La recherche sur l'acquisition des langues prend une dimension véritablement scientifique autour des années 80 avec des travaux dont le but était de démontrer les propriétés de la grammaire universelle (GU) ainsi que l'existence de restrictions régissant le développement de la grammaire en LE (Dulay et Burt, 1983). L'approche générative a également soulevé des questions portant sur la construction du sens de grammaticalité en LE et sur la possibilité d'incorporation linguistique dans une langue différente de la LM. Il est à signaler qu'au sein de l'école chomskyenne il y a des différences sur les mécanismes d'acquisition de la LM et de la LE. Deux positions opposées fournissent des réponses au problème. Certains postulent que l'acquisition de LE est un processus radicalement différent de l'acquisition de la LM. Dulay et Burt (op. cit.), par exemple, rejettent l'influence des connaissances linguistiques préalables du sujet et refusent radicalement toute possibilité de transfert entre la LM et l'interlangue. Elles remarquent l'identité des erreurs des apprenants d'une LE et celles qui sont commises par des enfants qui apprennent la même langue en tant que LM. En d'autres termes, les erreurs de l'interlangue sont, essentiellement, de nature intralinguistique. Pourtant, aujourd'hui, les données des recherches montrent que cette orientation est dépassée. Si nous prenons l'exemple du genre de mots, nous pouvons dire qu'un adulte hispanophone apprenant le français transfère souvent

à cette langue le genre des mots de la LM (Klett et al. 1991). Les erreurs dans le genre des mots sont nombreuses et persistent même dans des étapes avancées de l'apprentissage comme le signale Véronique (2009 : 100) : « (...) les apprenants même très avancés [ont des difficultés] à maîtriser le genre comme des locuteurs natifs ». Par contre, les enfants qui acquièrent le français comme LM ne commettent pas de telles erreurs. Un exemple intéressant dans le sens que la LM détermine bien des comportements dans la LE est fourni par l'étude de Rehner et al. (2003). Celle-ci démontre que les locuteurs hispanophones qui apprennent le français ont tendance à utiliser *nous* car ce pronom est plus proche de « nosotros » que le pronom *on* ne l'est de l'équivalent espagnol « se ». Pour d'autres spécialistes le transfert se fait aussi bien à partir de la LM que de l'accès de la GU. Ainsi, les catégories de LM agiraient comme médiatrices. Vainikka et Young-Scholten (1996) soutiennent qu'au début du processus d'apprentissage d'une LE, l'apprenant transfère à la LE les propriétés fonctionnelles rattachées aux catégories lexicales de la LM. Plus tard, le développement de son interlangue dépend de l'incorporation des catégories fonctionnelles propres de la LE (Matthey et Véronique, 2004).

2.2. La perspective fonctionnaliste

En 1993, Perdue a réalisé un relevé très complet des travaux longitudinaux consacrés à l'acquisition des LE par des adultes en milieu naturel. Il a analysé les premières recherches fonctionnalistes du domaine dans lesquelles il identifie un certain nombre de thèmes récurrents comme le rôle de l'interaction dans le développement de la LE et l'établissement de paramètres au sein de l'interaction. Il a noté que les contributions des approches fonctionnelles essayent surtout de montrer comment la mise en œuvre des connaissances discursives détermine la représentation grammaticale, voire l'appropriation linguistique. L'approche fonctionnaliste consiste à étudier en un seul mouvement la construction d'une compétence grammaticale et le développement discursif. La perspective générative et l'école fonctionnaliste diffèrent sur certains points clés. L'un des aspects à considérer est l'état initial des connaissances en LE et le développement grammatical dans cette langue. Les générativistes ont comme point de départ la GU innée. Ceux d'entre eux qui remarquent des effets de transfert de la grammaire de la LM dans l'acquisition de la grammaire de la LE donnent la priorité aux phénomènes syntaxiques. De leur côté, les fonctionnalistes posent « une inter-relation entre syntaxe, sémantique

et pragmatique déterminée par les besoins de la communication – comprise comme structuration de l’information – et des tâches verbales à accomplir » (Matthey et Véronique, 2004 : 32). Un autre point de divergence est lié à la relation entre les représentations cognitives et les représentations linguistiques ainsi que l’évolution de celles-ci. La position générative adhère à une vision modulaire de la cognition qui suppose l’autonomie de la syntaxe par rapport à la sémantique et, de façon plus générale, l’autonomie du langage en relation aux faits non linguistiques rattachés à la cognition, la culture et le domaine social. Par contre, les fonctionnalistes se tournent vers les conceptions cognitives holistiques, représentées par les modèles connexionnistes.

2.3. La perspective interactionniste

Les travaux des interactionnistes, consolidés surtout au cours des dernières années, constituent aujourd’hui une alternative aux positions générativistes et fonctionnalistes de l’acquisition des LE, comme le démontrent les études d’Arditty et Vasseur (1999). Leurs travaux portent surtout sur la question des stratégies de communication et d’apprentissage utilisées dans une LE (Véronique, 1992 et Pekarek Doehler, 2000). L’une des préoccupations constantes des interactionnistes est de surmonter la contradiction entre les stratégies de communication et celles d’apprentissage. Pour ce faire, à partir de situations de communication exolingues, ils ont élaboré des critères pour identifier des séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey et Py, 1989). Rappelons au passage qu’il s’agit d’une forme particulière d’interaction se développant lorsque les apprenants et les enseignants se retrouvent face à un problème de formulation rencontré par le locuteur alloglotte (une difficulté lexicale, grammaticale ou syntaxique). Face à une demande tacite ou explicite du partenaire moins expert, l’enseignant fournit un énoncé hétérostructurant afin de surmonter l’inconvénient conversationnel. La proposition faite est ensuite réutilisée par le locuteur alloglotte.

Avec les contributions des spécialistes cités, en particulier d’Arditty et de Pekarek Doehler, on peut dire qu’on abandonne la linguistique du système pour entrer dans une linguistique des pratiques langagières. Pour les interactionnistes, « l’enjeu majeur est désormais le processus de socialisation en langue étrangère » (Matthey et Véronique, 2004 : 7). Dans cette perspective, les aspects cognitifs doivent être analysés

en considérant la dimension sociale car l'activité cognitive se développe grâce aux actions que l'apprenant effectue avec d'autres sujets. « Il ne s'agit donc pas d'acquérir le langage, mais d'entrer progressivement dans des activités langagières qui permettent de devenir, à terme, membre à part entière de diverses communautés sociales » (Matthey et Véronique, op. et loc. cit.). En fait, ce qui est intéressant d'analyser c'est comment les ressources linguistiques de l'interlocuteur constituent une voie pour l'organisation de l'interaction et, à la fois, de quelle façon l'organisation interactive contribue dans la structuration et restructuration des moyens linguistiques utilisés.

3. La didactique des langues étrangères (DLE)

Si on imagine un parcours diachronique, on peut observer que la DLE, contrairement à d'autres disciplines, n'a pas un point de départ caractérisé par l'identification d'un locus épistémologique constitué à partir d'étapes de recherche successives. Elle apparaît historiquement orientée vers deux pôles : d'une part, l'analyse, l'organisation et la mise en pratique de propositions de travail pour la salle de classe et, de l'autre, la recherche, infructueuse à notre avis, de transformer les propositions d'enseignement en activités d'apprentissage. Marquée par l'absence de réflexion conceptuelle, au moins au début, la DLE a été souvent définie comme un ensemble de principes et de normes visant à régler une pratique. En ce sens, l'une des caractéristiques les plus frappantes de son passé est qu'elle était basée sur des modèles théoriques préétablis – essentiellement linguistiques - qui n'avaient pas été élaborés à partir de la recherche et de l'analyse de la pratique qu'ils visaient encadrer de façon normative (Klett, 2003). Il s'agissait ainsi d'une discipline essentiellement prescriptive, reposant sur une conception positiviste et fonctionnaliste de la science.

Cependant, depuis une quarantaine d'années, de nombreux chercheurs essaient de modifier cette vision réductrice qui accorde à la discipline un rôle purement applicationniste. Les spécialistes (Galisson, 1986, 1989, 2006; Dabène, 1993; Puren, 1997) signalent qu'il n'est pas possible de concevoir la discipline en termes de connaissance érudite que l'on diffuse afin être appliquée dans les écoles. Dans une solide défense de l'enseignement des langues-cultures, Galisson (1997 : 77) dit : « La linguistique n'est pas la méta-discipline naturelle et à demeure

de l'enseignement des langues, parce que les langues, aujourd'hui, sont de moins en moins considérées comme objets d'étude et de plus en plus comme des outils de communication ». Si le but est donc de comprendre et de se faire comprendre, il est plus important d'intégrer des savoir-faire linguistiques, discursifs, pragmatiques et culturels que des connaissances *sur* la langue. Dans le même registre d'idées, Véronique (2005 : 14) signale : « Les travaux de sociolinguistique et de didactique de langues ont montré clairement que nous devons considérer le contact des langues et des cultures principalement en termes d'activités et de pratiques communicatives, sans omettre les déterminations sociales de ces activités ».

À partir de ce qui précède, nous concevons la DLE comme une discipline libérée de la tutelle excessive que la linguistique et les théories behaviouristes ont exercée sur elle. Il est certain que les connaissances linguistiques jouent un rôle dans l'enseignement des langues. Toutefois, nous leur accordons autant de valeur qu'à celles qui proviennent d'autres disciplines des sciences du langage, à savoir : l'ethnographie de la communication, la sémiotique, la pragmatique, les études interculturelles, la psychologie cognitive, la sociologie du langage, etc. Il va sans dire que s'éloigner de l'applicationnisme ne consiste pas « (...) à vivre en autarcie, à ignorer ce qui se passe ailleurs, en particulier dans des disciplines circonvoisines (...), mais à se construire, dans la durée, une culture professionnelle où ces disciplines trouvent sa place parmi beaucoup d'autres » (Galisson, 2006 : 274).

Dans la lignée des travaux de Dabène (1993), Puren (1997) et Galisson (1997, 2006) la DLE est une discipline scientifique, autonome et interventionniste qui s'oppose à l'idée de mettre en pratique des modèles généraux car ce serait suivre un chemin simplifié de la réalité. Pendant longtemps, ce comportement a conduit les enseignants à des défaillances et des échecs qui n'ont fait qu'approfondir le fossé entre théoriciens et praticiens. Toute action didactique exige une étude minutieuse du contexte. En effet, enseignants et étudiants agissent toujours dans un milieu dans lequel un double mouvement est généré. Le contexte conditionne les participants et, à leur tour, ceux-ci conditionnent le contexte. Ne pas considérer cet aller-retour d'influences serait une forme de sabotage de l'activité éducative. Dans l'enseignement des langues, nous parlons ainsi de la

nécessité d'une *contextualisation*. Nous comprenons la notion comme la conception d'objectifs, de matériel pédagogique et d'activités adaptés du point de vue linguistique-discursif et socioculturel aux besoins et aux attentes des sujets, conception qui tient compte également du poids des institutions et des traditions d'enseignement locales. Si on souhaite vraiment mettre l'apprenant au centre de son expérience d'apprentissage, il faut se tourner vers *les conditions* dans lesquelles l'enseignement se réalise. Il convient de noter, toutefois, qu'il n'est pas facile d'ouvrir un chemin pour la contextualisation dans l'éducation aux langues. Avec une certaine tristesse (que le passé simple met en exergue) Galisson signale : « Rompre avec l'universalisme et l'applicationnisme ne fut pas chose aisée, tant la conjugaison de l'habitude et de la facilité inhérente (cf. le principe de solution unique : «prêt-à-porter», pour tous publics, contre «sur mesure» pour des publics ciblés) freine les ardeurs les plus réformatrices ! » (Galisson, 2006 : 274).

4. Quel dialogue entre acquisition et didactique?

Dans l'histoire de l'enseignement des langues, on a longtemps pensé que la prescription d'activités et de comportements dans les cours de LE découlait de textes théoriques provenant de la recherche en rhétorique ou en linguistique, selon le moment historique. Considérés fondateurs, ces textes avaient une valeur universelle et servaient alors à ordonner des procédures dans *tous* les contextes. Ainsi, au début, les langues vivantes ont été enseignées selon les préceptes philologiques utilisés pour le latin, ce qui consistait à résoudre des exercices de grammaire et de traduction. Plus tard, à partir des textes du structuralisme, accompagnés par les orientations de la psychologie behaviouriste, on a parcouru la voie de la mémorisation mécanique des systèmes morphologiques hors contexte. Le temps est passé, l'approche communicative et ses prolongements (approche actionnelle ou co-actionnelle, approche par les tâches en classe de langue) sont bien installés dans le milieu éducatif et l'apprenant en tant qu'acteur social est au centre des préoccupations. On essaie de déceler ses représentations sur la langue et l'enseignement, on analyse les stratégies dont il se sert, on négocie avec lui les activités ainsi que le type d'évaluation et le moment de la faire. Cela permet de comprendre pour quelles raisons les textes prescriptifs ont perdu une grande partie de leur valeur, ce qui n'est pas l'équivalent d'une absence de cadre théorico-méthodologique derrière la préparation d'un cours.

La DLE a forgé son chemin et construit dans les quarante dernières années, ses propres références théoriques et méthodologiques à partir de deux versants. D'une part, il y a eu un travail assidu de recherche qui prend comme point de départ les données de la réalité contextuelle, établit ses propres concepts et retourne sur le terrain de l'action avec une intervention appropriée. D'autre part, la DLE s'est enrichie grâce à l'apport des recherches des disciplines connexes parmi lesquelles il faut considérer l'acquisition des langues. Afin de voir certaines caractéristiques du dialogue possible entre l'acquisition et la DLE, nous montrerons des similitudes et des différences de point de vue (De Salins, 2000 : 420).

Tout d'abord, les enseignants et les formateurs de LE ainsi que les acquisitionnistes ont un domaine d'intérêt similaire. Pour les uns et pour les autres, il s'agit d'étudier un large spectre de personnes confrontées à la tâche d'apprendre une LE soit par désir, par besoin ou par obligation. Pour atteindre cet objectif, les sujets doivent intégrer des connaissances de nature diverse et surmonter des difficultés d'origine linguistico-discursive, pragmatique, culturelle, relationnelle et identitaire. Dans un temps variable, selon les individus et les circonstances, les apprenants parviennent à une gestion plus ou moins réussie de la langue cible. Les acquisitionnistes et les enseignants focalisent leur attention sur les erreurs des apprenants car ils témoignent de l'évolution de l'interlangue dans le processus d'apprentissage. Il convient également de noter que les deux types de spécialistes partagent souvent des références dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage, de l'ethnométhodologie, de la sociolinguistique interactionnelle, de l'ethnographie de la communication, de la pragmatique, de l'analyse de discours, etc. En outre, les chercheurs mentionnés se servent des concepts tels que : acquisition-apprentissage, étayage, stratégies compensatoires, interlangue, etc. Compte tenu de ce que nous venons de dire, on peut supposer que plusieurs voies pourraient conduire à un dialogue entre acquisitionnistes et didactologues.

Cependant, à l'heure actuelle, dans de nombreuses institutions de formation des enseignants, ce dialogue est encore difficile à engager. Voici quelques raisons. La plupart des études des acquisitionnistes d'orientation générative et fonctionnaliste se fondent sur des productions verbales d'alloglottes obtenues au moyen d'entretiens en milieu naturel, hors du système institutionnel (De Salins, 2000 : 422). Ces enregistrements leur

permettent de sélectionner et d'analyser les productions des apprenants : des phrases télégraphiques ou des énoncés plus élaborés. Les chercheurs acquisitionnistes notent la conjugaison instable, la syntaxe chancelante, le genre erroné. Ils observent l'écart entre les verbalisations recueillies et les énoncés normatifs. Les erreurs des sujets sont classées en fonction de critères essentiellement linguistiques. Ils sont en mesure d'établir des étapes dans l'acquisition, ce qui va leur permettre d'avancer plus tard une progression type. Ainsi, telle ou telle structure grammaticale simple sera présentée à l'apprenant avant qu'il puisse saisir et produire un système plus compliqué. Ces concepts sont clairement reflétés dans le travail des acquisitionnistes américains partisans de passer de manière obligatoire par un chemin « d'ordre moyen » pour l'acquisition des morphèmes grammaticaux (Krashen et Terrell, 1995 : 29).

Nous regarderons de près le positionnement des acteurs rattachés à la DLE. Un aspect essentiel est que ceux-ci travaillent en tenant compte du contexte car, comme on l'a déjà noté, l'environnement socioculturel conditionne les pratiques didactiques. En ce point, ils ont un rapport étroit avec les interactionnistes acquisitionnistes. L'enseignant-chercheur engagé dans les processus se déroulant dans la salle de classe, fait une observation participante comme dans l'ethnographie de la communication. Il s'intéresse à la production verbale et la considère *précieuse* car c'est un fruit relationnel, né à un moment donné, dans la classe, grâce aux interactions des apprenants entre eux-mêmes et avec l'enseignant. « Dans cette perspective holistique, interactionnelle et communicative, l'enseignant s'efforce de déclencher chez les apprenants la *compréhension* et *l'expression*, même si celle-ci n'est, à ses débuts, qu'un médiocre balbutiement » (de Salins, 2000 : 423). L'enseignant apprécie énormément les efforts de l'apprenant pour communiquer. C'est l'être communicant qui l'intéresse avant tout. Il connaît la fragilité de son apprenant déstabilisé du point de vue émotionnel et identitaire face à l'étrangeté de la nouvelle langue. Voilà pourquoi il fait en sorte que celui-ci ne perde pas la face. Pour les enseignants et les interactionnistes, il s'avère essentiel de découvrir quelles activités langagières sont susceptibles de développer des automatismes verbaux facilitant la prise de parole. Quelles pratiques métalinguistiques et métacognitives peuvent favoriser l'intégration des connaissances ? Les blocages nuisant à la compréhension et à la production sont-ils de nature affective, relationnelle ou socioculturelle ?

Étant donné le caractère interventionniste de la DLE, nous pouvons dire que l'enseignant-chercheur de ce domaine focalise moins son attention sur le système de la langue que l'acquisitionniste, générativiste ou fonctionnaliste. Son intérêt est porté sur le développement de l'interaction de façon globale. Mais, il s'arrête pour observer, par exemple, les efforts réalisés pour compenser les défaillances dans la compréhension mutuelle des partenaires ou encore, les ressources linguistiques, gestuelles, proxémiques ou paraverbales utilisées pour faire avancer l'interaction. « L'essentiel, dans la perspective didactique, c'est de comprendre comment on peut, par l'interlocution, amorcer une relation communicative valorisante pour les membres de la classe, tout en leur fournissant des ressources suffisamment riches, où seront découverts des repères significatifs susceptibles d'étayer, de modifier ou d'améliorer, (...) leurs compréhensions/productions verbales » signale De Salins (2000 : 425). Une idée essentielle est que l'apprenant est, avant tout, un sujet social qui se *construit* à travers des relations intersubjectives en LM ou en LE. L'étude des stratégies d'interaction est alors crucial dans l'apprentissage des langues à la fois pour la DDL et pour les interactionnistes. On veille à ce que l'apprenant atteigne une compétence pour interagir, ce qui suppose la possibilité de participer à des pratiques socioculturelles d'une communauté de locuteurs dans laquelle il agit comme co-constructeur de l'événement communicatif.

Ce que nous venons de dire montre qu'il y a une véritable rupture si nous considérons la position de Krashen (1980) qui affirme que l'exposition à l'input compréhensible est nécessaire et suffisante pour l'acquisition de la LE. Notre position diffère radicalement de celle de Krashen. Nous affirmons avec Long (1985 : 378), qu'un élément clé dans l'apprentissage est le processus par lequel l'input devient compréhensible, à savoir la négociation du sens dans l'interaction et les ajustements conversationnels nécessaires. Les interactionnistes croient aussi que plus l'apprenant pourra se livrer à une interaction interpersonnelle, plus efficace sera l'acquisition-apprentissage de la langue pour lui.

En outre, les enseignants dans leur pratique quotidienne observent comment l'étayage fourni par le plus expert (un autre apprenant ou l'enseignant) provoque des changements importants dans le répertoire des apprenants. Les progrès se manifestent à la fois au niveau de la

gestion interactionnelle que de la performance linguistique, discursive et pragmatique. Cette vision des améliorations obtenues à travers le dialogue et la participation active des enseignants s'oppose catégoriquement à la production de l'alloglotte en milieu naturel réduite à « sa plus stricte expression, même chez des sujets ayant passé plusieurs mois, voire deux ou trois ans en milieu français » (De Salins, 2000 : 429). Dans une étude concernant Antonia, locutrice observée après dix ans de séjour en France, Noyau (1986) relève 28 énoncés organisés par [se] sur 36 construits avec un présentatif et une base nominale. L'unité [se] sert essentiellement à des fonctions de présentation et d'identification » comme on peut voir dans : « *après [se] *el [ke se debru] tout seul* » (le mot avec astérisque est en espagnol). La même spécialiste signale également l'emploi de [jãna], souvent utilisé avec [pa], vecteur d'une valeur existentielle comme on le voit dans l'exemple qui suit. On interroge Antonia sur la dimension d'une propriété. –*Du point de vue propriétés, c'est des grandes ?* Antonia répond : *[jãna] pas de [se] grandes [se] petites*. L'interlangue présente à ce stade une distribution complémentaire entre [ilija] N et *[jãna] pas N*. « Les relevés effectués huit ans plus tard indiquent que [se] et *[jãna]*, sont toujours attestés, même si les énoncés à base verbale sont dorénavant plus nombreux » remarque Véronique (2009 : 241).

Il est à signaler que les acquisitionnistes analysent ce genre de dialogues principalement pour leur valeur linguistique (Cf. Journal AILE I et II et CALAP n° 15). On ne dit presque rien des stratégies communicatives et compensatoires qui permettent de poursuivre l'objectif interactionnel d'un sujet placé devant un/d'autre (s). Su ce point, il est pertinent de rappeler les concepts de Swain (2000). Pour cette spécialiste, en plus d'encourager les occasions pendant lesquelles les apprenants négocient le sens, il est nécessaire de promouvoir la production. Grâce à celle-ci l'apprenant peut percevoir les problèmes qu'il possède en LE et prendre conscience de ses défaillances et de ses lacunes. Selon Swain, le travail collaboratif ainsi que les orientations de l'enseignant s'avèrent particulièrement utiles et efficaces pour l'apprentissage des langues.

5. Quelques conclusions

Dans cet article, on a montré les caractéristiques de deux champs disciplinaires connexes : l'acquisition des langues et la DLE. En partant du premier domaine, on a observé trois perspectives théoriques : la générative,

la fonctionnaliste et l'interactionniste. En analysant le deuxième champ, on a critiqué le passé applicationniste de la didactique. On a également remarqué la perspective actuelle qui la considère comme une discipline autonome et interventionniste dont les recherches impliquent deux aspects inséparables : les questionnements théorico-méthodologiques et les réponses à des problèmes socioculturels et éducatifs (Castellotti, 2013 : 91). Compte tenu de l'évolution signalée, il s'avère indispensable de baser les techniques d'enseignement sur les données provenant d'études qualitatives ou quantitatives qui tiennent compte des besoins du milieu et accordent au contexte une place centrale. Toute action dans le domaine des langues exige un examen minutieux du contexte et doit nous mettre en alerte contre des modèles généraux et universalistes cristallisés dans les manuels originaires des pays hégémoniques.

En ce qui concerne le dialogue entre acquisitionnistes et didacticiens, il semblerait que leur dialogue est un dialogue de sourds quand il s'agit des acquisitionnistes générativistes et fonctionnalistes, étant donné les intérêts très différents qui sont derrière la recherche des uns et des autres. Bien que les acquisitionnistes des branches citées manifestent l'intention de fournir des données utiles aux enseignants, dans les travaux réalisés prédomine la recherche théorico-spéculative qui n'est pas compatible avec la conception de l'enseignement didactique ici exposée. Rappelons que ce type de recherche tient compte de l'information théorique provenant de la linguistique (macro ou micro) et cherche des lois générales qui régissent le processus de l'acquisition. À partir de ces données, on détermine les pratiques de classe « bien que le cours n'ait pas été l'objet de la recherche » (Moita Lopes, 1996 : 83, ma traduction). L'enseignement de la LE se doit de prendre en compte les spécificités liées à l'origine linguistique des apprenants ainsi qu'au milieu socioculturel et politique qui les entoure. La recherche en didactique ne peut pas ignorer ces aspects. En ce qui concerne les relations entre la DLE et les interactionnistes, le dialogue est ouvert et il y a des échanges qui sont basés sur les lignes directrices communes puisque l'interaction est une pierre angulaire de l'acquisition et de la DLE. Les corpora de recherche sont surtout recueillis dans des cours de langue.

Dans cette étude, on a fait référence au cadre contextuel complexe dans lequel se situent les activités des enseignants et des apprenants qui

partagent un cours de LE. Il serait souhaitable que tous ceux qui font des propositions de supports, d'activités, de textes pour la classe ainsi que ceux qui font de la recherche dans le domaine tiennent compte de cette complexité pour éviter de tomber dans des simplifications ou dans l'application de modèles idéalisés. Pour notre part, nous revendiquons l'articulation du corps théorique qui nourrit la DLE, corps dans lequel nous incluons l'acquisition. Mais, une condition au moins est nécessaire. Ce corps théorique doit avoir des empreintes montrant l'impact rétroactif du contexte spécifique sur ce cadre conceptuel dans un va-et-vient d'enrichissement mutuel. Nous croyons que ce dialogue ne peut être délaissé.

Références bibliographiques

- > Arditty, J. et Vasseur, M.-T. (eds) 1999. « Interaction et langue étrangère », *Langages*, n°134, pp.3-19.
- > Castellotti, V. 2013. L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? In : Beacco, J.-C. (dir) *Ethique et politique en didactique de langues*. Paris : Didier, pp. 74-98.
- > Dabène, M. 1993. « La didactique du français : autonomie et interactivité ». In : M. Lebrun & M.-C. Paret *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, pp. 11-16.
- > De Pietro, J.-F., Matthey, M. et PY, B. 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In : D. Weil & H. Fugier (dir.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, pp. 99-124, Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- > De Salins, G. 2000. « Didactique du FLE/acquisitionnisme : convergences et divergences de vues ». *Éla* n°120, pp. 419-431.
- > Dulay, H. et Burt, M. 1983. « Goofing: an indicator of children's second language strategies ». In : Gass, S. & L. Selinker (éds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 54-68.
- > Galisson, R., 1986. « Éloge de la Didactologie/didactique des langues et des cultures étrangères (Maternelles et Étrangères) D/DLC ». *Éla* n° 64, pp. 39-54.
- > Galisson, R., 1989. « Problématique de l'autonomie en didactique des langues ». *Langue française* n° 82, pp. 95-118.
- > Galisson, R., 1997. « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes? ». *Éla* n° 105, pp. 73-92.
- > Galisson, R., 2006. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche

- en matière d'éducation aux et par les langues-cultures ». *Éla* n° 155, pp. 271-281.
- > Klett, E., Lucas, M. et Vidal, M. 1991. « La mise en place du sens ». *Revista de la SAPFESU* año IX, número spécial juin-novembre, pp. 79-89.
 - > Klett, E. 2003. « ¿Didáctica o Didácticas? Un debate pendiente ». In : Dorrónzoro et al. *Enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior. Balance y perspectivas en investigación y docencia*. Buenos Aires : Araucaria editora, pp.148-151.
 - > Krashen, S.1980. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
 - > Krashen, S. et Terrell, T. 1995. *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*. New York: Prentice Hall. Primera publicación 1983 Alemany Press.
 - > Long, M. H. 1985. « Input and Second Language Acquisition Theory ». Input in *Second Language Acquisition* (ed. Gass, S. y C. Madden). Rowley, MA : Newbury House, pp. 377-393.
 - > Matthey, M. 1996. *Apprentissage d'une langue étrangère et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances en situation exolingue*. Berne : Peter Lang.
 - > Matthey M. et Véronique, D. 2004. « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères: enjeux et perspectives ». *Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne]*, 21 | 2004, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 06 février 2014. URL : < <http://aile.revues.org/4549> >.
 - > Moita Lopes, L.-P.1996. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas : Mercado de Letras.
 - > Noyau, C. 1986. *L'acquisition du français dans le milieu social par des adultes hispanophones : la temporalité*. Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université Paris IV-Sorbonne, 2 vol., 314 + 200.
 - > Pekarek Doehler, S. 2000. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives ». In : S. Pekarek Doehler (dir.), *Approches interactionnelles de l'acquisition des langues étrangères*, *Aile* n° 12, pp. 3-26.
 - > Perdue, C. (dir.) 1993. *Adult Language Acquisition : Cross-Linguistic Perspectives*. Volume 1 Field Methods. Cambridge : Cambridge University Press.
 - > Porquier, R. 1984. « Communication exolingue et apprentissage des langues ». In : B. Py, (dir.) *Acquisition d'une langue étrangère III*, pp. 17-47. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
 - > Puren, C. 1997. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Éla* n° 105, pp.111-125.

- > Rehner, K., Mougeon, R. & Nadasdi, T. 2003. The learning of Sociolinguistic Variation by Advanced FLS Learners: the Case of *nous* versus *on* in Immersion French. *Studies in Second Language Acquisition* n°25, pp.127-156.
- > Swain, M. 2000. « The Output Hypothesis and Beyond : Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue ». In : James P. Lantolf (éd.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press, pp. 97-114.
- > Vainikka, A. et Young-Scholten, M. 1996. « The early stages of adult L2 syntax : additional evidence from Romance Speakers ». *Second Language Research*, n° 12, pp. 140-176.
- > Véronique, D. 1992. « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». *Aile* n°1, pp. 5-35.
- > Véronique, D. 2005. « Contact des langues, de cultures et didactique des langues étrangères ». *Actes du Colloque International : Contact des langues et des discours*. Le Caire, Égypte : Centre français de culture et coopération, pp. 11-27.
- > Véronique, D. (dir.) 2009. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.

« Cacerolazo » et *concert de casseroles* : quelles relations ?

Silvina Claudia Ninet

Universidad Nacional de Luján

silvinaninet@gmail.com

Résumé : Cette contribution, inscrite dans la sémantique discursive et située au carrefour de la langue, du discours et de la culture, s'interroge sur le rôle du langage dans la construction du référent, en particulier, à travers la nomination des événements, au sens de Moirand (2007), dans la presse quotidienne argentine et française. En effet, le couple « cacerolazo » et *concert de casseroles*, qui pourrait évoquer un fait social semblable dans deux langues différentes devient un espace de rencontre, un lieu de convergence discursif et interculturel à partir duquel nous allons présenter quelques réflexions qui constituent le point de départ d'un travail de recherche ancré dans l'analyse du discours critique.

Mots clés : sémantique discursive, noms d'événements, « cacerolazo », concert de casseroles, interdiscours.

1. Introduction

L'étude de la question du sens en discours est relativement neuve, surtout si on la compare avec celle de la grammaire. Si l'on se remonte aux origines, pour l'Analyse du discours française (ADF) (Maingueneau, 1980, Kerbrat-Orecchioni, 1980 ; Charaudeau, 1983) le langage s'articule inévitablement au réel : c'est une manière de dire et de façonner le monde mais aussi de contraindre nos représentations. Certainement, l'ADF apparaît en opposition au paradigme structuraliste, correspondant à l'arbitrarité du signe saussurien. Elle s'intéresse à ce que les énoncés disent au-delà de ce que le sujet veut dire, se focalisant plutôt sur ce qui conditionne la mise en mots du monde.

Parallèlement, c'est aussi que l'école praxématique (Gardès-Madrayet Siblot, 1983) produit un appareil théorique nouveau concernant l'articulation entre le langage et le monde exprimée à travers la notion d'*acte de nommer*. Dans ce cadre, la nomination est conçue comme une pratique à la fois sociale et linguistique ; elle est réalisée à partir des représentations et catégorisations du sujet mais aussi elle implique une prise de position par rapport à l'objet nommé. Pour Paul Siblot, la prise de position est propre à la nomination, laquelle « en même temps qu'elle catégorise l'objet nommé, positionne l'instance nommante à l'égard de

ce dernier » (Siblot, 1997 : 42). Il établit donc la centralité du sujet dans l'acte de nomination, lieu d'affirmation identitaire et aussi lieu d'exercice du pouvoir (Akin, 1999 : 35) de ce sujet individuel ou collectif.

Des recherches récentes s'intéressant également à la nomination, notamment dans le cadre du discours médiatique, mettent l'accent sur la responsabilité collective de l'acte de nomination du réel social (de personnes, de lieux, de problèmes publics). Les travaux de Sophie Moirand (2007), par exemple, portent sur la nomination d'événements médiatiques, et plus particulièrement, sur la création de domaines de mémoire, soit « la mémoire des mots » (Moirand, 2001 : 171) « les mots tels qu'ils ont été employés par d'autres dans les situations qu'on a rencontrées et dans les discours auxquels on a été exposé » et l'inscription de représentations et du vécu social dans les nominations. Cet apport reprend celui de Siblot qui parle du *dialogisme de la nomination* (Siblot, 2001 : 204-205). C'est donc à partir de ce cadre que l'on centre notre travail, sur la sémantique discursive (Pêcheux, 1984) qui articule les perspectives énonciatives et discursives bakhtiniennes et celles interdiscursives actuelles, où l'acte de nommer engage une dynamique individuelle et collective.

Nous avons choisi de développer cette contribution en trois temps : nous avancerons d'abord quelques hypothèses sur la façon dont se produit l'acte de nommer des événements par les médias. Dans un deuxième moment, à titre d'exemple, nous analyserons un cas particulier de nomination dans les discours médiatiques, la construction sémantique des noms d'événements, voire des *mots-événements* (Moirand, 2007 : 56-58) du point de vue de l'interdiscours : le couple « cacerolazo » et *concert de casseroles*. Finalement, nous rendrons compte de quelques conclusions.

2. L'acte de nomination médiatique : les *mots-événements*

Dans le cadre précédemment décrit, nommer devient alors une construction discursive qui fait appel aux productions de locuteurs situés dans une certaine formation langagière historique, sociale et culturelle ; soit, des activités verbales qui comportent des représentations plus ou moins partagées à partir des expériences qu'ils maintiennent avec les objets du réel. Cette approche s'appuie sur la perspective qui s'interroge sur le rôle du langage dans la construction des événements, étant ceux-ci l'objet du discours et à la fois un objet social. L'acte de nommer résulte donc d'une entente collective, c'est-à-dire, il est réalisé à partir d'une

intentionnalité qui repose sur des conventions, inscrite dans la chaîne des discours produits et à venir dans la société.

Un clair exemple de cette construction discursive de mots qui désignent les événements apparaît dans les médias. Des mots et des expressions qui finissent par construire et devenir le nom des événements : « Ces façons singulières de nommer les événements qui servent de déclencheurs mémoriels et de rappel des événements antérieurs à l'événement présent » (Moirand, 2007: 56), tels que « Le 11 septembre », « El Yomagate », « la odisea argentina », entre autres. Quelques précisions sur leur fonctionnement : une fois en circulation, les nominations sont capables de concentrer une grande quantité d'information, d'images et de représentations sur l'événement. Elles servent ainsi à déclencher la mémoire de l'événement, mais également à la conserver, surtout au moyen d'antonomases (« *Un tsunami financier* ») et de périodisations (« *De Hiroshima aux Twin Towers* », « *Del Fifagate al Panamá papers* »). L'acte de nommer des événements constitue ainsi l'une des principales tâches du discours d'information ; en prenant en charge ce travail de catégorisation, ils interviennent activement dans notre perception non seulement de l'actualité mais aussi des implications politiques, économiques, sociales, idéologiques...

Cela dit, cet acte ne peut pas être réalisé de façon unidirectionnelle par cet énonciateur. En effet, à la lumière du cadre théorique mentionné, il devient clair que la nomination engage des représentations sociales et des cadres cognitifs qui dépassent le discours de chaque titre de presse. À bien y regarder, un énorme consensus s'observe dans la nomination d'événements à l'intérieur d'un même espace historico-géographique. Les rares cas de conflits dénominatifs (« l'affaire du foulard », « la question du voile », « le débat sur le foulard islamique ») ne font que confirmer que la recherche de consensus domine l'acte de nommer dans les médias. C'est dire donc que la nomination répond à une demande sociale qui régule, en quelque sorte, la production et la circulation des dénominations dans l'espace public, par le biais de conventions d'interprétation et d'écriture de l'actualité.

Par ailleurs, un fait du monde réel qui devient *par* et *dans* les médias un mot-événement peut se transformer en un « moment discursif ». Pour ce faire, il faut qu'il donne lieu à une production médiatique d'une grande

diversité, en particulier de genres discursifs différents, et qu'il en reste également quelques traces à plus ou moins long terme dans les discours produits ultérieurement à propos d'autres événements. « Ce sont les discours qui, pour moi, *'font'* l'événement, les médias interviennent plutôt, dans la mise en scène qu'ils fabriquent » remarque Moirand (2007 : 5). À partir de ces piliers on analysera la construction des *mots-événements* « cacerolazo » et *concert des casseroles*.

3. La construction des noms d'événements : « cacerolazo » et *concert des casseroles*

3.1. Quelques références historiques

Tout d'abord, afin de mettre en contexte notre travail, nous dirons qu'un *concert de casseroles* ou *casserolade*, nommé en espagnol « **cacerolazo** » ou « **cacerolada** », est une forme de protestation populaire pratiquée à la fin de l'Algérie française tout au long des villes de l'ancienne colonie, utilisée plus tard dans certains pays hispanophones - en particulier le Venezuela, le Chili, l'Argentine et l'Uruguay - qui consiste à frapper des ustensiles domestiques de métal, dont des casseroles, qui nomment la pratique. L'intention de cette manifestation pacifique est d'attirer l'attention par le biais du bruit produit.

La première constatation surprenante c'est que les « cacerolazos » ne commencent pas en Argentine en 2001 et qu'ils ne constituent pas un événement né chez nous. Revenons un peu en arrière : ce fait social que nous croyions autochtone, tellement il est ancré dans notre idiosyncrasie, trouve ses origines, paradoxalement, dans un pays de l'Afrique francophone. Le phénomène prend forme en Algérie vers 1961 comme une protestation populaire des Pieds-Noirs¹ favorables au maintien de l'Algérie française, contre la politique gaullienne d'autodétermination et contre l'indépendance de l'Algérie, souvent à l'initiative de l'OAS². Il consiste en des concerts nocturnes, où les habitants, montés sur les terrasses, ou depuis leur balcon, scandent sur des casseroles en style télégraphique trois coups brefs et deux longs symbolisant *Al-gé-rie Fran-çaise*. Les deux exemples suivants dévoilent, d'une manière fidèle, l'atmosphère sereine mais endurcie ressentie à l'époque :

L'an 1961 finissait dans le bruit et le sang. On ferait semblant. [...] Minuit sonna à tous les clochers de la ville [il s'agit d'Oran]. Quelqu'un dit : « Les casseroles ! » Une immense clameur s'élevait de la ville :

derrière les volets des balcons, dans les cours, depuis les terrasses sombres, jaillirent des concerts improvisés de casseroles, sous un ciel serein, lui. En un rien de temps, chacun s'était débrouillé, sa casserole et sa cuillère à la main, tapait avec l'énergie du désespoir «Algérie française» [...] Après ce concert de casseroles, réconfortant et éprouvant à la fois, l'ambiance aux petites heures du jour se fit mélancolique. (Ben Amara, 2000 :322).

Ces casseroles, ces sifflets, ces klaxons Al-gé-rie française, ont quelque chose d'émouvant. Cela a duré deux heures sans une seconde d'interruption. Ce n'est plus de l'hystérie, mais un cri désespéré, interminable, qui remue les plus endurcis. Voilà comment on est balancé continuellement entre deux mondes qui s'entretuent, pleurent, souffrent, appellent au secours : cri dérisoire des casseroles, quête pathétique d'un impossible miracle. Cela ne me fait pas oublier les autres, les miens qui ne finissent pas de tomber, de se faire haïr et ne parviendront sans doute jamais à émouvoir leur vis-à-vis car il y a longtemps qu'on se refuse à les prendre pour des hommes (Feraoun, 1962 :337).

Par la suite, en Amérique latine, selon Roxana Telechea (2006), les premiers « cacerolazos » ont eu lieu au Chili, contre Salvador Allende, en 1971. L'origine de ce qu'en espagnol on nomme « cacerolazo » – coup de casseroles – est connue : « la marche des casseroles vides ». Des femmes issues de la haute bourgeoisie sortirent dans la rue pour s'opposer au gouvernement de gauche de Salvador Allende. En réalité, ces manifestations participaient d'un mouvement plus large de déstabilisation orchestrée par la droite chilienne et les secteurs conservateurs, qui allait se concrétiser dans le coup d'État de Pinochet en 1973.

Dans ce même article, l'auteure revenait sur le « cacerolazo » argentin de 2001 en l'inscrivant sur une longue période de 20 ans. En analysant la presse, elle montrait que dès 1982, en pleine dictature, des femmes, pour la plupart issues des quartiers populaires et liées à des organisations de gauche, protestaient dans les rues en brandissant et tapant sur des casseroles. Par ailleurs, plus ou moins consciemment, elles jouaient sur les images stéréotypées véhiculées par les militaires – sur la famille, la *femme au foyer* – et les *bords* du politique. Des femmes manifestant pour le bien-être de leurs enfants, pour l'alimentation et contre la vie chère pouvaient apparaître aux yeux d'un gouvernement aveuglé par son paternalisme et son machisme comme apolitiques. En réalité, ce mode

d'intervention matérialisait un double mouvement de féminisation de la politique et de politisation de la vie privée. Le symbole de la casserole vide marquait l'entrée bruyante sur la scène publique de la *femme au foyer* et de la question du droit à la vie à travers la question alimentaire ; soit deux dimensions qui avaient été confinées jusqu'alors dans l'espace étroit, privé et supposé étanche du foyer. Le *problème des femmes* – à savoir (comment) nourrir ses proches – devenait de la sorte un problème de société et renvoyait aux choix de politique économique du pays. Au fil des années, ce mode d'intervention perd son caractère spécifiquement féminin et déborde la classe ouvrière ; il tend à être repris et à se généraliser non seulement en Argentine, mais aussi dans plusieurs pays, en fonction, notamment, de son efficacité. Nous trouvons dans ce bref aperçu des points d'ancrage utiles pour les analyses qui vont suivre.

3.2. La construction sémantique des noms d'événements

Ces quelques remarques d'ordre social et historique à partir d'un événement (un « moment » médiatique ou « discursif », selon Moirand, 2007 : op. cit.), soit une protestation populaire contre des mesures politiques ou économiques, nous ont conduites à nous interroger sur la manière dont se construisent les noms d'événements dans la presse quotidienne. En particulier, sur le fonctionnement sémantique des noms communs composés ou polylexicaux en espagnol et en français : « *cacerolazo* » et *concert de casseroles*.

Il est clair que les noms d'événements peuvent ou non se stabiliser au long des discours produits dans le monde politico-médiatique : ils peuvent se modifier, changer de catégorie grammaticale, abandonner leur référent initial pour un autre, fonctionner comme un opérateur de catégorisation ou de qualification : « *el ruido de los metales* », « *estalló la gente* », « *un cacerolazo masivo* », « *las cacerolas sonaron* », « *a transpirar la cacerola* ». On voit bien que le mot qui à l'origine a un référent, l'ustensile casserole utilisé pour préparer un mets, prend d'autres sens - l'effort, la pénurie alimentaire, le mécontentement- c'est-à-dire, d'autres référents qui se superposent au référent initial. En même temps, puisque l'événement est un objet social, tel qu'on l'a décrit plus haut, en tant que convention sociale, le nom qui le désigne prend position tout à la fois avec les autres points de vue avec lesquels il entre en relation dialogique.

Étudions donc d'abord le cas « *cacerolazo* » :

Le mot composé vient de « cacerola » en espagnol (casserole en français). D'après le Dictionnaire Larousse, le mot féminin dérive de l'ancien provençal « cassa », du bas latin « cattia », creuset et du grec « kuathion », petit vase pour puiser. D'une façon descriptive, il la définit comme un ustensile de cuisson cylindrique, à fond plat et à manche droit, avec bec ou bord verseur. Pour sa part, le Dictionnaire de l'Académie Française signale que c'est au XVI^e siècle que le mot prend la forme casserole pour désigner un récipient pourvu d'un manche et qui sert à la cuisson des aliments, définition qui plutôt met l'accent sur la destination de l'objet défini. Par métonymie, on emploie ce terme pour désigner le contenu de ce récipient. C'est cette variation qui nous intéresse ici. En effet, l'usage de cet outil pendant les manifestations n'est pas innocent. La casserole pleine étant le symbole de l'aliment quotidien : la casserole vide, creuse, son manque. Donc, il est tout à fait compréhensible qu'on frappe sur lui pour « faire du bruit », pour signaler cette carence, pour faire allusion au droit à la vie à travers le besoin de la nourriture ; en brandissant les casseroles vides, on symbolise la pénurie alimentaire, sensée régner en Argentine. Pour sa part, en Algérie, la casserole vide peut s'associer au non-respect des droits du citoyen.

D'un autre côté, le suffixe « azo » désigne un coup (de perforation ou de suppression) d'action - bruit strident, aigu, perturbateur-, et a été étendu métaphoriquement à toute sorte de manifestation de choc. Il pourrait faire allusion, dans le cas qui nous occupe, à ce qu'il évoque véritablement, à l'exaspération et le refus de la population par rapport aux mesures prises par le gouvernement argentin, devenus en désordre et parfois en violence. Passons maintenant à *concert de casseroles*, une forme composée de noms communs dont le premier joue un rôle classifiant ou même qualifiant.

En français, *concert* est défini par le Dictionnaire Littré de trois manières, toutes les trois conviennent à notre analyse : d'abord, comme « action de (se) concerter, intelligence entre des personnes ou des gouvernements pour arriver à une fin » ; ensuite, du point de vue musical, en tant que « séance où on exécute un certain nombre de morceaux de chant ou de musique instrumentale » et enfin, ainsi qu'« harmonie de plusieurs voix ou de plusieurs instruments ». Selon le Larousse susmentionné, le mot masculin qui dérive de l'italien *concerto* « se mettre d'accord », coïncide

avec les sens que l'on vient d'annoncer, mais il ajoute une variation par extension intéressante : « ensemble de bruits, de sons simultanés : un concert de sifflets », dans ce cas, contre les mesures du gouvernement algérien.

Il s'agit ici d'un cas de *dialogisme de la nomination* ; on voit bien comment le mot comporte la coexistence de plusieurs sens. Soit, pour qu'un concert (de casseroles) se constitue, il faut un accord entre les personnes (action de se concerter), qu'elles se réunissent ayant des motivations semblables (mécontentement) poursuivant un but déterminé (défaire les décisions gouvernementales). Pendant la séance (manifestation), elles exécutent des instruments (casseroles) d'une façon harmonieuse. C'est bien ici, du point de vue de la sémantique discursive, que le sens du mot *concert de casseroles* prend forme : dans les traces des constructions antérieures partagées, les éléments discursifs déjà là, dans ce qui peut être dit à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée. C'est alors dans l'équilibre, l'harmonie d'un orchestre, un chœur, des sons et des voix qui montent en haut non pas pour exprimer le calme, le plaisir et l'acceptation mais, à contre-sens, pour réclamer, revendiquer, en montrant leur mécontentement d'une manière originale, créative et pacifique. En étudiant la construction sémantique de ces noms d'événements, nous avons trouvé des points de contact qui permettraient de *créer des liens* entre les deux expressions, malgré la distance langagière. Nous allons les souligner à présent.

- Il est évident que l'acte de nommer un événement est un acte de langage dans lequel on exprime un point de vue sur l'objet nommé et qui du même coup conduit à prendre position envers d'autres locuteurs avec lesquels il entre en relation dialogique. Dans les cas analysés, il résulte que, en espagnol, il se dégage une coloration négative du fait des imaginaires évoqués s'opposant ainsi à son équivalent français qui traduit une valorisation positive.
- Il découle que l'acte de nommer un événement s'inscrit non pas dans un processus de description mais dans une reconstruction du référent. Dans les deux cas il est question de taper et de faire du bruit. Mais, en espagnol, l'action nommée renvoie directement à l'extérieur dans le sens qu'il s'agit d'une action à la fois individuelle et collective contre quelqu'un. Pour sa part, en français, le mot reflète un accord

interne préalable avant de le manifester à l'extérieur.

- Même si le mot possède une signification située dans le temps, l'espace et la culture, où interviennent les cadres culturels, identitaires, affectifs, mémoriels d'un groupe ou d'un individu favorisant la déconstruction et/ou l'entretien d'une histoire collective, les noms communs permettent aux locuteurs de jouer sur leur référent initial vu leur potentialité et souplesse sémantique. Ainsi, « cacerolazo » qui renvoie à un ustensile individuel (casserole) est utilisé comme un nom collectif faisant référence à une réalité sociale collective, impliquant à la fois un accord pour sa réalisation. Alors que *concert de casseroles* fait allusion à un processus social collectif, aussi bien dans l'action que dans la verbalisation.
- Des exemples de variations en espagnol du type « el ruido de los metales », « las cacerolas sonaron » évoquent l'univers musical du français, des *sons* d'un interdiscours qui est là, des traces de constructions antérieures, « la présence d'un 'non-dit' qui traverse le 'dit' sans frontière repérable » (Pêcheux, formule manuscrite de 1982).

4. Pour conclure

De ce qui précède, il s'ensuit que les noms « cacerolazo » et *concert de casseroles* comportent une *distance socio-discursive-culturelle* entre le référent et la nomination qui ne se fonde pas seulement sur l'évidence des langues différentes. Dans la construction linguistique espagnole, cette distance, en termes de Kerbrat-Orecchioni (1980), est plus courte alors qu'en français, il est nécessaire de réaliser un parcours énonciatif plus long afin de saisir le sens plein du terme. Tout converge à la casserole qui est là en tant que boîte/objet qui reflète les carences qui ont besoin d'être satisfaites, un appel à un responsable sourd, incapable ou qui ne veut pas entendre. Et à partir de ce symbole, ce qui se produit au fil des discours, des langues et des cultures, en particulier dans les discours médiatiques, soit en espagnol, soit en français, deux manières de voir le monde.

Références bibliographiques

- > Akin, S. 1999. « Pour une typologie des processus redénotatifs ». In : Akin, S. (dir.) *Noms et re-noms : la dénomination des personnes, des populations, des langues et des territoires*. Publication de l'Université de Rouen et du Havre. Collection DYALANG, pp. 33-60.

- > Ben Amara, H. 2000. *Il était une fois...là-bas*. Grenoble : Ed. Alzieu cité par Verdès-Leroux, J. 2001. *Les Français d'Algérie de 1830 à aujourd'hui*. Arthème Fayard.
- > Charaudeau, P. 1983. « Éléments de sémiolinguistique. D'une théorie du langage à une analyse du discours ». *Connexions* n° 38, Langage en situation. Pratiques sociales et interaction, pp.7-30.
- > Feraoun, M. 1962. *Journal, 1955-1962*. Paris : Éditions du Seuil.
- > Kerbrat-Orecchioni, C. 1980. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- > Maingueneau, D. 1980. *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires : Hachette.
- > Moirand, S. 2007. *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*. Paris : PUF.
- > Siblot, P. 1997. « Nomination et production de sens : le praxème ». *Langages* n°127, pp. 38-55.
- > Siblot, P. 2001. « De la dénomination à la nomination. Les dynamiques de la signification nominale et le propre du nom ». *Cahiers de praxématique*, n°36, Université Paul Valéry. Montpellier 3, pp. 189-214.
- > Telechea, R. 2006. « Lucha de clases. Historia de los cacero-lazos: 1982-2001 », *Razón y Revolución*, n°16, pp. 141-184.

Références électroniques

- > Moirand, S. 2001 « Du sens tel qu'il s'inscrit dans l'acte de nommer ». *Ciência da linguagem*. pmd 18/8/2011,17:01, pp.165-179. En : < <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Moirand%20article%20sur%20sens.pdf> > consulté le 21/3/2016.
- < <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/casserole/13624?q=casserole#13461> > consulté le 31/3/2016.
- < <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> > consulté le 31/3/2016.
- < <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/concert/14854> > consulté le 31/3/2016
- < <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/concert/17891?q=concert+#17765> > consulté le 31/3/2016
- > Gardès-Madray, F. et Siblot, P. 1983. « Position de la praxématique », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 1 | 1983, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 05/12/2015. En : < <http://praxematique.revues.org/3558> >
- > Pêcheux M. « Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours ». *Mots*, n° 9, octobre 1984. pp. 7-17. En : < http://www.persee.fr/issue/mots_0243-6450_1984_num_9_1 >, consulté le 16/10/2015.

Notes

1. *Pieds-Noirs* désigne de manière familière des Français soit originaires d'Algérie, soit de souche européenne installés en Afrique française du Nord jusqu'à l'indépendance.

2. L'Organisation armée secrète (OAS) était une organisation française politico-militaire clandestine partisane avec comme mode d'action le terrorisme à grande échelle. Elle a été créée le 11 février 1961 après une rencontre à Madrid entre Jean-Jacques Susini et Pierre Lagaille.

Alphabétisation académique numérique : modélisation du FLE par les TICE

María Bernarda Rosa

rosabernarda8@gmail.com

Gabriela Pujol

gapujol@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Résumé : Cet article porte sur une problématisation des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans le milieu universitaire argentin. La formation des professeurs de Français Langue Etrangère (FLE), à l'heure actuelle en processus de transformation, constitue un terrain propice pour bâtir une réflexion sur les TICE capable de dépasser la vision instrumentale traditionnelle. C'est donc dans ce cadre que nous partageons nos premières considérations construites sur la matière à partir d'une expérience concrète menée à la Faculté des Humanités, des Arts et des Sciences Sociales de l'Université Autonome d'Entre Ríos, siège Paraná (Argentine). Le noyau dur de cet article est constitué de l'explicitation du processus de « tissage » entre le contenu disciplinaire à enseigner, l'usage des supports technologiques et les choix pédagogiques à mettre en place.

Mots clés : Français langue étrangère, Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, formation initiale universitaire.

1. Introduction

Dans les pages qui suivent nous allons présenter la problématique qui est à l'origine de notre projet, le cadre théorique construit à ce propos et le rapport d'une expérience réalisée à l'université. La modélisation du FLE par les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (désormais TICE) est constituée d'aspects divers qui touchent, en même temps, la présence des TICE à l'école secondaire — champ principal auquel s'oriente la formation du professorat en FLE — la nature de leur présence à l'université (et dans la formation qui nous concerne) et l'incontournable processus d'actualisation des maquettes de formation initiale en français. Dans quelle mesure l'incorporation des TICE au secondaire interpelle-t-elle la formation initiale ? Comment les TICE s'incorporent-elles aux maquettes ? Depuis quelle approche épistémologique s'introduisent-elles à l'université ? Est-il envisageable un changement des formations universitaires

de FLE par les TICE ? Comment adapter celui-ci au contexte actuel des pratiques professionnelles afin de favoriser le dialogue entre savoirs disciplinaires et technologiques ? Ces questionnements nous emmènent tout d'abord à décrire les caractéristiques de l'insertion des TICE dans le cadre professionnel de l'enseignant de français dans notre région.

Parmi les politiques publiques d'inclusion sociale et éducative menées par le gouvernement argentin entre 2003 et 2015 se situe le programme « Conectar igualdad » mis en place à partir de 2010 dans les écoles publiques secondaires. Celui-ci adopte la forme du modèle 1 à 1 où chaque élève se voit attribuer un ordinateur portable offert par l'État (Sagol *et al.*, 2014). Ce programme répond aux besoins d'inclusion numérique et, pour de nombreuses raisons, a bouleversé la vie quotidienne des écoles à partir de 2011, date de sa mise en place à la province d'Entre Ríos. D'une part, il a donné la possibilité d'acquérir gratuitement un support technologique souvent absent parmi les classes populaires, en étant — dans certains cas — le premier ordinateur existant à la maison. On pourrait donc affirmer que c'est grâce à l'école et à la place qui lui est attribuée dans les politiques éducatives nationales, que la communauté éducative au sens plus large, a pu accéder à ce nouveau bien culturel. D'autre part, la présence des ordinateurs portables dans la salle de classe, a impliqué la mise en scène d'un intermédiaire physique dans le rapport pédagogique étudiant-enseignant. À ce propos, nous considérons cette initiative comme un nouveau paradigme didactique qui emmène l'enseignant à aménager sa démarche de travail afin d'inclure des dynamiques numériques dans ses pratiques pédagogiques traditionnelles. Un tel changement implique, bien entendu, une quête personnelle d'actualisation pédagogique auprès des professeurs en exercice.

Si la formation initiale doit s'ériger dans le dialogue continu entre discipline à enseigner et pratique professionnelle, il faut donc reconnaître que dans le contexte régional ceci nous concerne particulièrement en tant que formateurs de formateurs. Même si l'aménagement et la réactualisation des maquettes¹ se déroulent de manière cyclique, ces transformations ne répondent que partiellement aux réalités du terrain. Comment peut-on donc, à partir des dispositifs

institutionnels disponibles, établir des liens plus féconds entre école secondaire et université ? Avant d'avancer une réponse à cette dernière question, revenons à nos questionnements initiaux pour réfléchir sur la place des technologies en milieu universitaire en suivant les expériences pédagogiques menées à la Faculté de Humanités, Arts et Sciences Sociales de l'UADER.

2. De l'enseignement *des* TICE à l'enseignement *par* les TICE

La dimension théorique de notre problématique nécessite d'une distinction entre enseignement *des* TICE et enseignement *par* les TICE (Perkins, 2001). Le premier de ces deux types d'enseignement dérive d'une vision technocentriste qui implique le développement des compétences instrumentales où les technologies apparaissent comme une « boîte à outils » (par exemple, l'enseignement des logiciels) dont l'accès à l'Internet n'est pas fondamental. Le second se caractérise par le travail en connectivité et propose l'usage des TICE au service de l'apprentissage et de la construction des savoirs disciplinaires pour l'acquisition des compétences informationnelles (Area Moreira, 2010). Ces dernières réfèrent aux capacités de gestion de l'information qui circule sur Internet, de validation des sources fiables et pertinentes, de représentation multimodale des savoirs (image, son, texte, interactions) et de travail collaboratif en ligne. La démarche d'enseignement par les TICE résulte du carrefour de trois dimensions : technologique, disciplinaire et pédagogique. Il s'agit d'une conjugaison complexe de ses aspects où le professeur, faisant appel à sa créativité et aux impératifs pédagogiques, construit un modèle à chaque fois singulier, répondant aux questions disciplinaires et aux contraintes propres du contexte (possibilités institutionnelles, savoirs des apprenants et de l'enseignant).

Afin de répondre au défi que nous nous sommes proposé, nous considérons essentiel d'évaluer la place des TICE dans notre contexte institutionnel. À la Faculté des Humanités, des Arts et des Sciences Sociales il s'agit plutôt d'un modèle proche de l'enseignement des TICE. En effet, de l'analyse des maquettes on retient qu'il existe seulement un espace consacré aux TICE : « Acreditación en informática I y II » (Accréditation en informatique niveaux 1 et 2). Il s'agit de deux cours obligatoires, communs à presque toutes les formations en Sciences

Humaines et Sociales, présents dans les diverses maquettes où le lien entre les contenus d'informatique et les problématiques disciplinaires semblerait disparaître. L'état des faits décrit ci-dessus nous conduit à des questionnements divers. Est-il possible d'envisager le passage d'une vision technocentrique à une vision pédagogique du FLE *par* les TICE ? Comment intégrer un tel regard à la formation initiale ? De quelle manière peut-on le concrétiser à court terme ? Et par quels moyens institutionnels ?

3. Cadre théorique

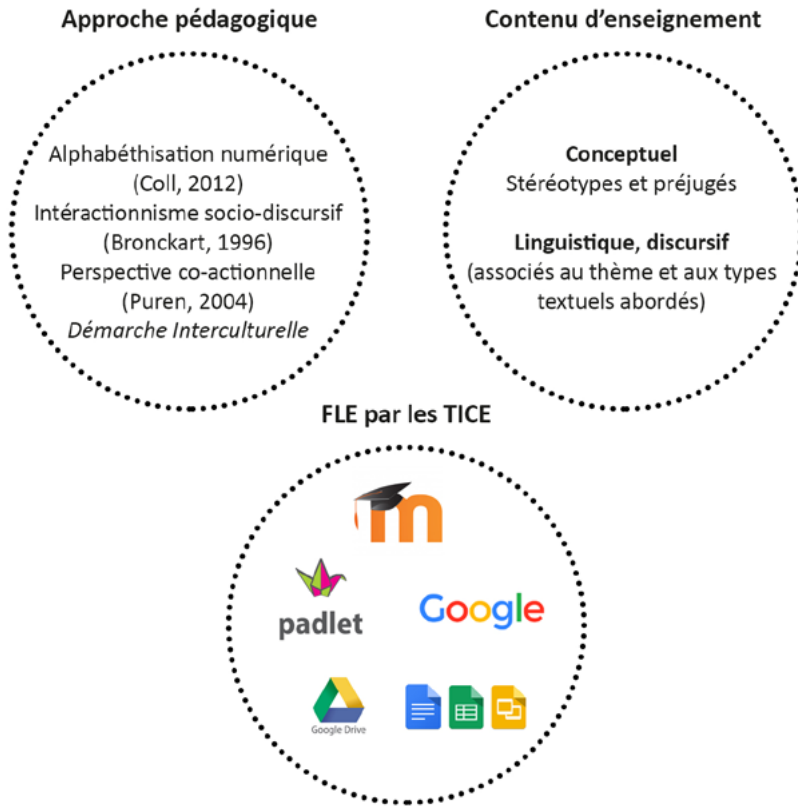
Afin de nous servir des TICE de manière transversale aux contenus à développer dans nos plans de cours, nous considérons indispensable de prendre comme cadre de référence l'épistémologie disciplinaire et, par ce biais, contribuer potentiellement à son renouvellement. En conséquence, nous proposons une démarche en termes d'alphabétisation académique numérique qui émerge de la recherche de stratégies pour surmonter des problématiques concrètes surgies de nos pratiques pédagogiques. La dimension praxéologique de notre travail résulte de la mise en jeu des choix théoriques, disciplinaires, pédagogiques et technologiques, c'est-à-dire, d'un ensemble de décisions adaptées aux problématiques, questionnements et traditions propres de notre champ d'étude. Nous partons de la notion d'alphabétisation numérique proposée par Coll (2012) qui recouvre trois dimensions imbriquées : l'apprentissage fonctionnel des TICE, la connaissance des pratiques socioculturelles associées à leur usage et la capacité à participer de ces pratiques en se servant des technologies de façon appropriée. Cette conception théorique, à notre avis très large, nous permet une articulation avec la formation de professeurs de FLE au moyen du concept d'alphabétisation académique.

Ainsi, les pratiques socioculturelles évoquées par Coll, sont ici comprises et réinterprétées en termes de pratiques discursives d'après Bronckart (1996). En effet, l'interactionnisme socio-discursif conçoit le discours en termes de pratiques langagières dépendantes des paramètres contextuels. Dans notre démarche, ces conceptions purement théoriques se combinent aux apports de la perspective pédagogique (co-) actionnelle (Puren, 2004). Une telle proposition habilite des activités langagières (individuelles ou collectives), spécifiques au contexte de

formation universitaire. De ce carrefour théorique émerge notre idée d’alphabétisation académique numérique comme une mise en rapport entre un contenu socio-culturel et linguistique, des pratiques de lecture et d’écriture en FLE et des environnements technologiques divers présents à l’université.

Les contenus conceptuels socioculturels à déployer dans notre démarche ont été tirés de l’enseignement Introduction aux études sociales, première matière de l’aire culturelle de la formation des professeurs et des traducteurs en FLE, correspondante à la première année et à caractère annuel. Une de ses unités s’est transformée en thématique de notre expérience de travail sous le titre de Stéréotypes et préjugés, car elle fournit des savoirs nécessaires à la compréhension et à la mise en rapport des langues et des cultures. Nos thématiques à problématiser touchaient des questions telles que : De quelle manière les Français et les Argentins construisent-ils des caractérisations sur eux-mêmes et sur autrui par le discours ? De quelle manière ces catégories comportent-elles des composantes identitaires ? Le FLE devient le contenu linguistique à enseigner, car la langue étrangère est à la fois le moyen d’accès aux contenus socioculturels et l’objet d’étude des apprenants.

L’objectif de l’enseignement Introduction aux études sociales vise l’acquisition d’une connaissance socioculturelle qui contribue à l’adoption d’un regard plus large et flexible des particularités des phénomènes culturels afin de comprendre les singularités des cultures qui s’expriment en français et d’éviter les préjugés qui rendent difficile le dialogue interculturel (« Proyecto de mejora para la formación inicial de profesoras para el nivel secundario », 2011). La construction de notre démarche pédagogique a pris comme cadre de référence le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Koehler et Mishra (Berracoso et al., 2010), résultant de l’interaction de trois dimensions : contenu d’enseignement, TICE et approche pédagogique. Parler de modélisation du FLE par les TICE, conception pédagogique objet de cet article, implique bâtir un TPACK partant de nos perspectives à propos des trois axes mentionnés. Nous schématisons ci-dessous notre modèle « Une proposition de multialphabétisation en FLE en Introduction aux études sociales ».



En termes généraux, le cadre théorique combiné aux savoirs préalables de l'étudiant et à la créativité de l'enseignant guident les choix des composantes pour une architecture pédagogique toujours singulière et novatrice. Du point de vue du travail que doit réaliser l'enseignant, il y a un certain temps préparatoire destiné à la construction de l'espace virtuel de travail, ce que nous appelons une architecture numérique. A ce propos nous avons défini la plate-forme Moodle comme environnement de travail virtuel, car elle constitue un cadre institutionnel universitaire habituellement utilisé pour la formation continue à distance. Concernant l'interface utilisée dans la salle de classe virtuelle, elle résulte des convergences technologiques et elle a été définie dans un design simple, stable et homogène (les espaces de la salle virtuelle ont été présentés en français et nous nous sommes servis surtout de la couleur pour automatiser la perception des espaces informatif et de travail).

4. Rapport de l'expérience : une modélisation possible pour l'enseignement des contenus culturels en FLE

Nous avons décrit plus haut les problématiques qui traversent l'inclusion des TICE dans les maquettes des formations en FLE. Partant de ces dernières et sous la forme d'un PECAT² nous avons travaillé en binôme³ dans un échange enrichissant et orienté à briser certaines traditions de travail unipersonnel. Le projet « Une proposition de multi alphabétisation en FLE en Introduction aux études sociales » dont le public visé était constitué par des étudiants de la première année et tout autre élève plus avancé et intéressé dans la thématique, s'est réalisé entre les mois de mai et juillet 2015, durant cinq rencontres qui ont eu lieu au sous-sol du bâtiment (seul endroit où il y avait accès à Internet). Notre point de départ a été la réalisation d'une enquête diagnostique servant à connaître la maîtrise des TICE et du FLE, savoirs impliqués dans notre projet. Concernant la représentation des étudiants sur leur maîtrise de la langue française, nous avons relevé, en moyenne, que 45,5 % la qualifiait comme « faible », l'autre 45,5 % en tant que « bonne » et seulement 0,9 % la considérait « très bonne ». La variable sur l'expérience d'usage des ressources TICE nous a informé que ce type d'expérience était fondamentalement faible : seulement 27 % connaissait Google Drive et 36 % la salle de classe virtuelle. Ces données confirment une formation universitaire insuffisante en matière d'intégration pédagogique des TICE et attribuent un sens particulier à notre volonté de mise en place d'une première expérience de FLE par les TICE dans la formation initiale de professeurs de Français à notre siècle universitaire.

Tel que nous avons spécifié plus haut, « Modéliser » le FLE *par* les TICE implique bâtir une architecture pédagogique dont la complexité c'est le trait caractéristique déployé dans trois aspects fondamentaux. Le premier de ceux-ci fait référence au français et aux TICE à la fois comme objet d'étude et comme moyen d'accès aux connaissances. Le second aspect relève des fonctions de la langue maternelle et du français en tant que langues en présence. L'espagnol oriente l'activité que l'étudiant doit réaliser dans des environnements numériques quand celui-ci méconnaît la maîtrise de cet outil. Le français, pour sa part, participe dans le contenu et dans le travail guidé par le professeur, en devenant lui-même la langue principale de l'expérience. Le dernier aspect concerne l'environnement d'enseignement et d'apprentissage qui combine les potentialités de la salle de classe

Moodle, celles des outils du web 2 (Drive et Padlet) et le travail présentiel. Pour conclure, une telle complexité relève du linguistique, du conceptuel, des pratiques langagières et des pratiques numériques.

Nous présentons à continuation une vue d'ensemble de notre construction de l'environnement de travail et d'apprentissage exploité.



Ensemble présentiel-virtuel^a

4.1. De l'architecture pédagogique à la séquence didactique

Notre proposition de modélisation se définit dans une séquence pédagogique menée en trois étapes.

4.1.1. Exploration des ressources numériques

L'exploration des ressources numériques c'est un type de travail pédagogique pertinent dans la formation des futurs enseignants car ils apprennent à déployer leur activité académique dans des environnements numériques et ils peuvent visibiliser des convergences technologiques en se familiarisant avec des démarches qui articulent le présentiel et le virtuel. Voilà une description des activités réalisées : sensibilisation à l'usage de la salle de classe virtuelle (Moodle FHAYCS) ; familiarisation avec le support numérique à utiliser dans un exposé oral (présentation PowerPoint) ; élaboration collaborative (Google Drive) de critères concernant la mise en page d'un PowerPoint et la prise de parole en français pour l'exposé oral.

Intersection pédagogique-technologique

1. La colonne centrale du cours présente une série d'icônes qui vous permettent d'accéder à des activités, à des ressources diverses. On vous propose ceux-ci:

Guides de travail étudiant (1et 2)

1 2 3 4

5 6 7 8

- Associez l'icône à la légende correspondante. Exemple : a) un forum : 1 « Nouvelles du professe.

b) un glossaire : ... c) un hyperlien : ...

Ressources numériques

- Reverso
- Larousse
- Comment faire une présentation Powerpoint facilement?

Activités

- Glossaire ENT
- Critères pour faire un exposé oral à l'aide d' une présentation Powerpoint

4.1.2. Présentation de concepts fondamentaux : stéréotypes et préjugés

Les activités d'introduction des concepts de base sur la dimension interculturelle ont permis aux étudiants d'accéder aux notions sur la thématique des stéréotypes et préjugés développés à travers leur contact avec des textes oraux et écrits. Finalement, la systématisation des concepts

Intersection disciplinaire-technologique-pédagogique

Guide de travail étudiant (3)

Ressource numérique

Los argentinos

Guide de travail étudiant_4

Ressource numérique

Préjugés&Stéréotypes

dans la construction collaborative du glossaire parle d'une appropriation conceptuelle réussie chez eux. Voilà une description des activités réalisées : découverte et contraste des imaginaires des étudiants sur eux mêmes en tant qu'Argentins et sur autrui à partir de l'écoute du document audio « Los argentinos » (Mataloni, 2010) ; même démarche sur les imaginaires des Français sur eux-mêmes et à propos des étrangers à l'aide des ressources vidéo tirées du site Préjugés&Stéréotypes⁵ ; construction d'un glossaire thématique conceptuel en ligne.

4.1.3. Appropriation, production et évaluation

Les dynamiques de travail menées au long du projet ont été versées in vivo, dans la plate-forme Padlet fonctionnant comme carnet de bord collectif réunissant toutes les productions individuelles et collectives. De même, elle a servi à l'autoévaluation, la co-évaluation et l'évaluation du professeur. Nous proposons une description des activités réalisées : transformation des critères de production du PowerPoint et de l'exposé oral travaillés dans la première étape (exploration des ressources numériques) en critères d'évaluation du cours. Production finale : élaboration d'un PowerPoint sur les conceptualisations étudiées dans la deuxième étape de projet. Ce travail final — dirigé par l'enseignant tuteur via Drive — s'est réalisé en groupes de 2 étudiants.



5. Conclusions

A partir de l'expérience que nous venons de décrire, est-il possible d'envisager le passage d'une vision technocentrique à une vision pédagogique du FLE *par* les TICE ? Comment intégrer un tel regard à la formation initiale de façon systématisée ? Comment le concrétiser ? Par quels moyens institutionnels peut-on le faire ? Les réflexions qui ont guidé le travail de modélisation du FLE par les TICE touchent non seulement des pratiques de classe dans la formation enseignante mais des politiques universitaires plus larges, orientées à offrir une actualisation des formations initiales capables de mieux préparer les futurs enseignants dans un travail adapté aux besoins des demandes sociales de l'Argentine actuelle et aux ressources technologiques disponibles. Dans l'attente d'une politique universitaire spécifique, notre point de départ — c'est-à-dire la quête de stratégies pour un travail pédagogique intégré — réfère aux volontés personnelles des professeurs universitaires, ce qui met en évidence l'ampleur de l'engagement de l'enseignant à ce propos. De cette manière, toute démarche concernant l'utilisation des TICE dans le cadre des enseignements appartenant à des formations de professeurs reste encore isolée. Ceci nous emmène à penser que la transformation ne peut se concrétiser que de façon graduelle et à partir de l'exploitation des dispositifs institutionnels disponibles. Nous sommes conscientes que la solution aux problématiques du terrain ne s'épuise pas par des expériences marginales comme celle que nous venons de présenter, mais nous considérons qu'il s'agit au moins d'une stratégie méthodologique au service de la transformation des représentations des futurs enseignants sur leurs pratiques d'enseignement du FLE.

Références bibliographiques

- > Area Moreira, M. 2010. « ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? ». In : *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 7, nº 2. Barcelona: UOC, julio de 2010. URL : < <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area> >, consulté le 16/4/2016.
- > Berraco, J. *et al.* 2010. « Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC ». In : *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229. URL : < http://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/72834/1/ENSENAR_Y_APRENDER_CON_

[TECNOLOGIAS_UN_MO.pdf](#) >, consulté le 16/4/2016.

- > Bronckart, J. P. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne :Delachaux et Niestlé.
- > Coll, C. 2012. « Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades ». In : *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid : OEI & Fundación Santillana, pp. 113-126.
- > Mataloni, H. 2010. « Los Argentinos ». In : Brengio de Cimino, G. ; Copes. A. I. (comp.) *Pistas de lectura. Claves de respuestas*. Santa Fe : Ediciones UNL, pp. 130-135.
- > Perkins, D. 2001. « La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y del aprendizaje ». In : *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires : Amorrortu editores S. A., pp. 126-152.
- > Puren, Ch. 2004. « De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». In : *Les cahiers de l’APLIUT*, vol. XXIII, n° 1. Toulouse, février 2004, pp. 10-26.
- > Sagol, C. et al. 2014. « De qué hablamos cuando hablamos de modelos 1 a 1 ». In : *Modelo 1 a 1*. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires : Ministerio de la Nación.
- > V.V.A.A. (2011): *Documento Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario*. Buenos Aires: INFD-SPU, pp. 147-199. URL : < http://cedoc.infed.edu.ar/upload/lenguas_extranjeras.pdf >, consulté le 16/4/2016.

Webographie

- > Préjugés & Stéréotypes. Association francophone de psychologie sociale et le ministère français de la Recherche. URL : < <http://www.prejuges-stereotypes.net/main.htm> >, consulté le 16/4/2016.
- > Publication des productions individuelles et collectives (Padlet). URL : < <http://es.padlet.com/rosabernarda8/li8f1f2dvtw0> >, consulté le 16/4/2016.
- > Salle de classe virtuelle. URL : < <http://fhaycsvirtual.uader.edu.ar/course/category.php?id=5> >, consulté le 16/4/2016.

Notes

1 Maquette : réfère à l’ensemble du parcours d’une formation universitaire donnée. C’est l’explicitation des aspects tels que : conditions d’admission, objectifs, durée, compétences professionnelles visées, débouchés et organisation des contenus d’apprentissage.

2 Nous avons profité d’un dispositif institutionnel d’« extension » universitaire de la FHAYCS UADER dénommé PECAT (sigles correspondants en espagnol au « Proyecto de extensión de cátedra ») pour développer notre projet « Une

proposition de multi alphabétisation en FLE en Introduction aux études sociales ». Résolution du Conseil Directif 1056/15.

3 Ce projet a impliqué un travail conjoint entre les chaires dont nous sommes les responsables : *Français niveaux I, II, III* et *Introduction aux études sociales*.

4 Toutes les captations d'écran ont été obtenues de la salle de classe virtuelle issue de ce projet < <http://fhaycsvirtual.uader.edu.ar/course/category.php?id=5> >.

5 Nous avons choisi ce site pour sa validité académique car il a été conçu par l'Association Francophone de Psychologie Sociale et du Ministère Français de la Recherche, par sa pertinence thématique et l'offre de textes accessibles à ce public avec une maîtrise modéré du FLE.

Revue de la SAPFESU

CONSIGNES AUX AUTEURS

1. Les propositions d'article seront envoyées pour évaluation à l'adresse : sapfesu@gmail.com. Compte tenu des délais d'édition la date limite de réception des travaux est le 1^{er} mai 2017.
2. Afin d'assurer un nombre de pages plus ou moins constant et de pouvoir faire les demandes d'aide financière correspondantes, une dizaine d'articles seront publiés dans chaque numéro.
3. Les travaux, de préférence *en français et un seul par auteur*, seront inédits (que ce soit en format analogique ou numérique). Ils n'auront pas été envoyés à d'autres lieux de publication. Quand il s'agit d'articles à plumes multiples, on acceptera un maximum de deux auteurs. La priorité sera donnée aux articles des membres de l'association et aux auteurs invités.
4. Les articles suivront un processus d'évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique et du comité de lecture de la revue ou/et par des évaluateurs extérieurs. Lorsque l'article aura reçu un avis favorable ou favorable sous réserve de modifications, son auteur est prié de procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections demandées. Les articles sous réserve de modification seront soumis à une seconde évaluation.
5. Le titre de l'article, centralisé, taille 11, en gras et en majuscules, ne sera pas trop long (entre 10 et 12 mots).
6. Le prénom et le nom de l'auteur (en gras), de son institution et l'adresse électronique de l'auteur, tous ces éléments en petits caractères seront à droite, après le titre (taille 11)
7. Tout article devra être précédé d'un résumé dans la langue d'écriture de l'article. Il aura entre 8 et 10 lignes et sera suivi de 4 ou 5 mots-clés en petits caractères. Ce résumé ne ressemblera ni à une présentation ni à une introduction. Ce sera un texte indépendant et autosuffisant, capable de rendre compte de la globalité de l'article. Le mot **Résumé** en caractères gras précèdera le texte.
8. La police de caractère est Arial, taille 11, avec un interligne simple.

Les articles, dans la mesure du possible, auront 25.000 signes (espaces compris), bibliographie et notes comprises. Les marges pour l'ensemble du texte : 2,5 (haut, bas, gauche et droite).

9. Tous les paragraphes (titres en gras, petits caractères) seront distincts avec un espace. La structure de l'article proposé devra être clairement indiquée en utilisant la hiérarchisation en 2 voire 3 niveaux de titre (1., 1. 1., etc.). Les articles auront une **Introduction**, numérotée 1. Le dernier numéro correspondra aux **Conclusions**. Exemple :

1. Titre, 1. 1. Titre, 1. 2. Titre.... 1. 1. 1. Titre, 1. 1. 2. Titre ... 1. 2. 1. Titre, 1. 2. 2. **2. Titre, 2. 1. Titre, 2. 2. Titre....**2. 1. 1. Titre, 2. 1. 2. Titre ... 2. 2. 1. Titre, 2. 2. 2.

10. Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront en italique. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés. Les mots étrangers auront des guillemets.

11. Les notes, brèves de préférence, figureront en fin d'article, avant les références bibliographiques, en taille 9, avec appel de note automatique continu (1, 2,...5). L'article ne devra pas avoir plus de 10 notes.

12. Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

13. Les citations doivent être composées en caractères droits entre guillemets. Les guillemets français sont angulaires et ont un espace insécable. Exemple « b  b  te ». Les citations longues (plus de 2 lignes) doivent être composées dans un format diff  rent du texte courant (corps plus petit 10 et retrait à gauche et à droite d'un centimètre), sans guillemets au début et à la fin.

14. Les références bibliographiques en fin d'article s'en tiendront aux ouvrages cités dans l'article et s'établiront par classement alphab  tico-chronologique des noms propres. Les références bibliographiques concernant l'auteur de l'article seront limitées à 2 ou 3.

Pour un ouvrage :

Courtillon, J. 2003. *  laborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Fayol, M. et al., 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

Pour les travaux publiés dans un ouvrage collectif :

Morais, J. 1996. « La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science ». In : Gardon, M. *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, pp. 34-45.

Pour un article de périodique :

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, pp. 41-61.

Pour les communications de colloque :

Pernot, L. 2002. « Les sophistiques réhabilitées », in L. Pernot (dir.), *Actualité de la rhétorique*. Actes du Colloque de Paris 1997. Paris : Klincksieck, pp. 27-48.

Pour les références électroniques:

Elles seront suivies de la date de consultation après une stricte vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

15. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, utiliser gratuitement les symboles sur le site : < <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html> >.

16. Les captations d'écrans sur l'internet ne sont pas acceptées. Tout extrait de texte doit être réécrit en Word avec indication des références.

Impreso en el mes de septiembre de 2016
en Imprenta Dorrego, Av. Dorrego 1102,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires