Revue de la SAPFESU

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

Año XXXVI · Número 41
Septiembre 2018
Buenos Aires, Argentina
ISSN 0327-8964

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

Descripción de la *Revista de la SAPFESU*

La *Revista de la SAPFESU* es una publicación periódica de la Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria (SAPFESU) que reúne trabajos originales e inéditos sobre temas de su área de competencia, bajo la forma de artículos científicos y reseñas de obras académicas basados en investigaciones, actividades de extensión, experiencia en docencia y reflexiones sobre un problema o tópico particular. Las colaboraciones recibidas para cada número de la Revista deben ajustarse a las pautas de presentación estipuladas y se someten a pares evaluadores a doble ciego.

Están invitados a publicar en la Revista de la SAPFESU los investigadores y docentes de Francés Lengua Extranjera del ámbito nacional y extranjero; los especialistas de otras lenguas extranjeras y de campos afines, los jóvenes graduados como profesores, licenciados y traductores de FLE y de otras lenguas extranjeras, los estudiantes avanzados de las carreras de profesorado, licenciatura y traductorado de las instituciones de educación superior argentinas y extranjeras.

Entre los destinatarios de la Revista se encuentran los docentes e investigadores de las universidades nacionales y del nivel superior involucrados en la enseñanza-aprendizaje del FLE y de lenguas extranjeras en general; los docentes de lenguas extranjeras de los demás niveles del sistema educativo, los estudiantes de la especialidad en formación en los profesorados de nivel superior, terciarios y universitarios y el público interesado en las problemáticas y temáticas vinculadas con las lenguas extranjeras, sus modalidades de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos de la Revista de la SAPFESU

Los objetivos de la Revista de la SAPFESU son:

a. Crear un espacio de participación e intercambios científicos para todos los profesionales vinculados con la enseñanza-aprendizaje del francés.

b. Promover la investigación, el desarrollo y la difusión de diferentes áreas relacionadas con el francés través de la presentación de artículos y reseñas.

c. Potenciar experiencias entre profesionales nacionales y extranjeros.

d. Favorecer la formación y la actualización académicas de los docentes e investigadores de FLE y de aquellos interesados por la enseñanza-aprendizaje del FLE.

e. Promover debates sobre las problemáticas relativas a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Revue de la SAPFESU
Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria
ISSN 0327-8964 · Registro de propiedad intelectual Nº 5250503
SAPFESU. Personería jurídica No 8012/82.
Fundada en diciembre de 1979. Miembro de la FIPF.
Año XXXVI · Número 41 · Septiembre 2018.
Buenos Aires, Argentina. Publicación anual.

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

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Comisión directiva
Período 2016-2018

Presidenta: Julieta Ruiz Díaz · *Universidad Nacional de Cuyo*
Vicepresidenta: Gabriel Marziani · *Universidad Nacional de Cuyo*
Secretaria: Monique Giraud · *Universidad Nacional de Cuyo*
Tesorera: Juliana Montarcé · *Universidad Nacional de Cuyo*
Secretaria de Actas: Mariné Ruiz · *Universidad Nacional de Cuyo*
Secretario de Relaciones Públicas: Lucía Varia · *Universidad de Buenos Aires*
Vocal 1: Viviana Basano · *Universidad Nacional del Litoral*
Vocal 2: Roxana Polit · *Instituto Superior de Formación Docente N° 8 Alte. Brown*
Vocal Suplente 1: Norma Bebinca · *Universidad Autónoma de Entre Ríos*
Vocal Suplente 2: Gabriela Pujol · *Universidad Autónoma de Entre Ríos*
Junta Revisora de Cuentas:
Rosana Famularo · *Universidad de Buenos Aires*
Silvia Delayel · *Universidad Nacional de Quilmes*
Silvina Ninet · *Universidad Nacional de Luján*

Directora de la publicación: Rosana Pasquale · *Universidad Nacional de Luján*
> rosanapasquale@gmail.ar
Secretaria de Redacción: María Victoria Alday · *Universidad Nacional de Córdoba*
> caliopevick@yahoo.com.ar

Comité científico
Teresa Acuña · *Universidad Nacional del Comahue (Argentina)*
Isabel Alvarado · *Universidad de Concepción (Chile)*
Irma Bioujout de Azar · *Universidad Nacional de La Plata (Argentina)*
Philippe Blanchet · *Université de Rennes (Francia)*
Ana María Filippini · *Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)*
Ana María Gentile · *Universidad Nacional de La Plata (Argentina)*
Estela Klett · *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*
Monique Lebrun-Brosard · *Université du Québec à Montréal (Canadá)*
Eliane Lousada · *Universidade de São Paulo (Brasil)*
Laura Masello · *Universidad de la República (Uruguay)*
Raquel Pastor · *Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)*
Ligia Saniz de Torrico · *Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)*

Comité de lectura
Estela Klett · *Universidad de Buenos Aires*
María Laura Perassi · *Universidad Nacional de Córdoba*
Leonor Sara · *Universidad Nacional de La Plata*
Alicia Tissera · *Universidad Nacional de Salta*
María Ignacia Dorronzoro · *Universidad Nacional de Luján*
María Fabiana Luchetti · *Universidad Nacional de Luján*
Gabriela Daule · *Universidad Nacional de La Plata*
Ana Alba Moreyra · *Universidad Nacional de Córdoba*
Nélida Sibaldi · *Universidad Nacional de Tucumán*
Amelia Bogliotti · *Universidad Nacional de Córdoba*
Claudia Gaiotti · *Universidad de Buenos Aires*
Mónica Vidal · *Universidad de Buenos Aires*

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) y en LatinRev (Red Latinoamericana de Revistas de Clasco-Argentina).

Diagramación y diseño de tapa
Alejo Hernández Puga

Sommaire

Éditorial 7

Articles

Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéé et l'unité 10
Christian Puren

La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior 39
Gloria Borioli

Corpus du lexique culinaire français. Approche linguistique et culturelle 53
Susana Antonia Lestani

Un parcours au cœur des langues : notes sur une biographie langagiere 67
Estela Klett

Expressions figées : sens opaque ou compositionnel ? 80
Claudia Peñalva

Les étudiants de fle à l'université : quelles réprésentations ? 93
María Fabiana Luchetti et Silvina Claudia Ninet

Rapport

XVIIIe. Sedifrale Congres de l'Amerique Latine et des Caraïbes de la COPALC-FIPF 102
Ana María Gentile

Les auteurs des articles sont responsables de leur contenu.

Éditorial

Le numéro 41 de notre Revue voit le jour dans des conditions sociopolitiques très difficiles pour l'ensemble de notre pays et pour les universités et les instituts de formation initiale des enseignants, en particulier.

La communauté des professeurs de l'enseignement supérieur de FLE n'est pas indifférente à ce contexte ; bien au contraire, ces derniers mois, elle s'est vue engagée dans la défense de l'université publique face à un budget national de plus en plus réduit pour la science et la technologie et à des salaires de plus en plus rognés par l'inflation. Elle a aussi participé, très nombreuse, à la défense du maintien des instituts de formation d'enseignants des plus diverses disciplines dans la Ville de Buenos Aires où le projet de création de l'UNICABA (université regroupant les 29 instituts de formation de la Ville) efface d'un trait plus de cent ans de tradition enseignante, sous prétexte de hiérarchisation et de modernisation.

La combativité et le militantisme des professeurs de FLE argentins, tous niveaux éducatifs et espaces géographiques confondus, ne datent pas d'hier et ils ne sont plus à démontrer : notre pays nous a mis à l'épreuve à plusieurs reprises et nous y avons répondu très activement : dans nos écoles, nos universités, nos instituts ; auprès des autorités, des étudiants, des parents ; pour la défense du français, de nos postes de travail, de la qualité de nos enseignements…

En ce qui concerne notre Revue, la parution du numéro 41 a failli ne pas voir le jour, faute de prévisions budgétaires de la part des responsables associatifs. Face à cette situation qui mettait en péril la continuité de la

publication, les collaborations désintéressées et solidaires de plusieurs membres de la SAPFESU ont permis que la version on line de la Revue de l'association soit aujourd'hui accessible sur la plateforme de la Fédération Internationale des Professeurs de Français.

Malgré ces contraintes et comme pour les numéros précédents, depuis la Direction de la Revue de la SAPFESU, nous avons décidé de faire face à ce contexte difficile en pariant sur la continuité de la communication, la socialisation et la divulgation des recherches et des expériences des enseignants-chercheurs universitaires, car notre Revue fait figure de relais dans la communauté des professeurs de FLE et pourquoi pas, dans l'espace francophone argentin.

Pour mener à bien une telle entreprise, il faut toujours compter sur le travail désintéressé et généreux des auteurs d'articles et des rapports, des pairs évaluateurs, des membres du comité scientifique. Nous les remercions très chaleureusement car leur participation a abouti à la publication de ce volume 41, composé de six articles et un rapport.

La contribution de Christian Puren nous plonge dans la problématique de la « complexité » dans la didactique des langues-cultures à l'heure actuelle. Une complexité faite de diversité-pluralité, d'hétérogéinéité, de multiplicité et d'unité…tant de concepts à explorer, à mettre en rapport, à scruter et à opérationnaliser pour les intégrer dans notre réalité quotidienne des cours de FLE !

Notre collègue, Gloria Boroli de l'Université nationale de Córdoba, spécialiste en Lettres et Communication s'interroge très pertinemment sur la prise des notes en tant qu'habilité communicative et stratégie d'apprentissage des étudiants universitaires. Elle met en corrélation cette stratégie avec l'ensemble des interactions orales et écrites qui en découlent et l'analyse à partir de références théoriques et d'échantillons de commentaires d'étudiants.

Pour sa part, Susana Lestani, professeure à l'Université nationale du Comahue, nous offre un parcours *gourmand* à travers le lexique culinaire français. L'auteure se penche sur des analyses linguistiques, tenant compte des catégories grammaticales à l'œuvre dans chaque expression soulevée, et sur des analyses culturelles qui nous introduisent dans le monde de la gastronomie d'autrefois.

Un tout autre parcours nous est proposé par Estela Klett dans son article. Ici, ce sont les langues et le rapport de l'auteure à ces langues qui jalonnent une biographie langagière pleine de sensibilité, d'affectivité et de souvenirs. Or, l'auteure n'en reste pas là : son travail d'introspection est accompagné des commentaires didactiques et méthodologiques vivifiants concernant les différentes étapes de la didactique des langues.

Le cinquième article de ce numéro, écrit par Claudia Peñalva de l'université nationale de La Plata, nous propose d'examiner de près une catégorie spécifique d'unités phraséologiques, les expressions figées, et les sens dont elles sont porteuses. Ainsi, l'auteure nous fait découvrir le sens compositionnel et le sens opaque de certaines expressions, tout en nous donnant des pistes historiques et contemporaines pour aiguiser notre compréhension.

Enfin, nos collègues de l'Université nationale de Luján, María Fabiana Luchetti et Silvina Ninet, nous présentent quelques conclusions préliminaires d'une étude sur les conceptions de la lecture-compréhension des étudiants débutants en FLE, à l'université. L'analyse des réponses des informateurs à une enquête passée dans le cadre de la recherche permet aux auteures de réaffirmer l'importance de travailler des/sur les représentations construites par les apprenants afin de bâtir des apprentissages solides.

Le rapport d'Ana Maria Gentile couronne ce numéro. Son auteure a participé très activement aux XVII SEDIFRALE, tenues à Bogota en juin 2018, et elle nous fait l'honneur de nous faire part de ses expériences et ses vécus, lors de ce Congrès si cher aux professeurs latino-américains de Français.

Nous vous souhaitons une agréable et enrichissante lecture et nous attendons des nouvelles contributions pour les numéros à venir. La Revue de la SAPFESU, c'est la Revue des professeurs des français de l'enseignement supérieur mais ses pages sont aussi ouvertes pour toute contribution qui nous permette de visibiliser le travail de beaucoup d'acteurs des langues qui œuvrent chaque jour pour un monde de plus en plus plurilingue et divers.

Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité

Christian Puren
contact@christianpuren.com
www.christianpuren.com
Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne

Réception : avril 2018 · Acceptation : juin 2018

Résumé: Dans cet article, l'auteur analyse la complexité constitutive de la didactique des langues-cultures à partir des composantes suivantes: la multiplicité, la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'interrelation, l'instabilité, la sensibilité à l'environnement, la contradiction, l'inclusion de l'observateur. Il défend donc la thèse selon laquelle, dans tous les domaines de la didactique des langues-cultures, il faut penser de manière complexe; ce qui implique de prendre en compte simultanément la diversité-pluralité et hétérogénéité, au sein de la multiplicité, et multiplicité et unité.
Mots-clés : didactiques des langues-cultures, complexité, diversité-pluralité, hétérogénéité, multiplicité, unité.

Abstract: In this article, the author analyzes the constitutive complexity of language-culture didactics, based on the following components: multiplicity, diversity, heterogeneity, variability, interrelation, instability, sensitivity to environment, the contradiction, the inclusion of the observer. He therefore defends the thesis according to which, in all fields of the didactics of cultural languages, one must think in a complex way; which implies taking into account simultaneously diversity-plurality and heterogeneity within multiplicity and multiplicity and unity.
Keywords: cultural language didactics, complexity, diversity-plurality, heterogeneity, multiplicity, unity

1. Introduction

Le Français Georges Braque (1882-1963) est surtout connu comme artiste français : il était à la fois peintre, sculpteur et graveur. Mais il est aussi célèbre, dans le cercle restreint des épistémologues, pour avoir eu cette superbe formule qui exprime une critique radicale de la « pensée unique » ainsi qu'une particularité fondamentale de la pensée complexe, celle qui consiste à considérer les contraires comme complémentaires : « Il faut toujours deux idées : l'une pour tuer l'autre ».[1]

Cette formule s'applique pleinement à la didactique des langues-cultures (désormais, DLC) : il faut, à l'intérieur de la multiplicité, penser la diversité-pluralité pour « tuer » l'hétérogénéité… et l'inverse ; il faut penser la multiplicité pour tuer l'unité… et l'inverse.

Cette formule s'y applique pleinement parce qu'une particularité fondamentale de la DLC est qu'elle se doit d'affronter la complexité, qui est celle de chacun de ses processus – le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement – et de leurs relations, ainsi que chacun des deux objets de ces deux processus – la langue et la culture – et de leurs relations. Cette complexité peut être définie par ses différentes composantes, qui sont les suivantes, illustrées ici par l'exemple des attitudes et comportements des élèves dans une classe :[2]

- *la multiplicité* : les élèves sont nombreux ;
- *la diversité* : ils sont différents les uns des autres[3] *;*
- *l'hétérogénéité* : la différence peut être de degré (ils sont plus ou moins motivés), mais aussi de nature : les uns se comportent comme ceci, alors que les autres se comportent comme cela[4] ;
- *la variabilité* : leur comportement peut être différent d'une classe à l'autre, et même varier au cours de l'heure de classe ;
- *l'interrelation* : le comportement de chacun dépend constamment de celui des autres, de sorte qu'il se crée souvent un « comportement collectif » ou des comportements cohérents par sous-groupes ;
- *l'instabilité* : le comportement de chacun peut se modifier à tout moment de manière imprévisible pour l'enseignant ;
- *la sensibilité à l'environnement* : le comportement de chacun et les comportements collectifs sont influencés par des événements intérieurs (cartable qui tombe, éternuements…) et extérieurs (bruits de couloir, problèmes familiaux, relations extrascolaires entre élèves), ainsi que par des paramètres sociaux (milieu social, image de la difficulté et de l'utilité de la langue dans la société…) ;

- *la contradiction* : au même moment, par exemple, certains veulent faire de la grammaire et d'autres de la conversation ; constamment, certains se sentent mieux lorsqu'ils participent oralement, d'autres préfèrent écrire ; certains n'ont pas compris et voudraient revenir sur des explications, d'autres ont tout compris et voudraient avancer, etc. ;
- *l'inclusion de l'observateur* : un enseignant ne peut jamais observer de l'extérieur et de manière totalement objective le comportement de ses élèves, puisque celui-ci est influencé par sa présence : lorsqu'un enseignant se met à regarder fixement un élève turbulent, celui-ci modifie son comportement, et s'il ne le modifie pas, il prend une autre signification, celle de défi vis-à-vis de l'enseignant.

Ces composantes, qui sont interreliées, peuvent ne pas être toutes présentes, mais un phénomène ou une question seront d'autant plus complexes qu'elles en présenteront un nombre plus élevé. Ce que l'on appelle une « problématique », c'est précisément un ensemble de problèmes qui présente un grand nombre de ces caractéristiques de la complexité. Former de nouveaux enseignants en didactique consiste en particulier à les faire passer d'une perception des processus d'enseignement-apprentissage en termes de problèmes (par ex. : « Tel élève me pose un *problème* de discipline ») à une perception en termes de problématiques (« Le comportement de cet élève relève de la *problématique* de la gestion de la discipline en milieu scolaire »).[5]

Ce modèle de la complexité amène à tirer deux conclusions concernant la problématique de cet article (voir les deux notions soulignées plus haut dans la liste des composantes) :

1. La diversité, comme son double positif, la pluralité, ne sont que deux des multiples composantes de la complexité.
2. On ne doit pas penser la diversité-pluralité sans penser en même temps leur double négatif, l'hétérogénéité.

Voici deux citations extraites d'un dictionnaire d'usage, *Le Petit Robert* (éd. 1972). Il se trouve que chacune d'entre elles est illustrée par une citation du même auteur, André Gide, et qu'elles montrent très clairement l'ambivalence de la perception – négative ou positive – de la multiplicité.

> *Diversité. N.f.* (1160 ; lat. d*iversitas*). • 1° Caractère de ce qui est divers (1° ou 2°). V. hétérogénéité, pluralité, variété. *La diversité des goûts, des opinions. – « J'étais grisé par la diversité de la vie, qui commençait à m'apparaître, et par ma propre diversité »* (Gide). • 2° Divergence, écart, opposition. « Une ressemblance qui se retrouve jusque dans la diversité des religions » (B. Constant). • Ant. *Concordance, ressemblance ; monotonie.* (LPR, 1972 : 499)

> *Hétérogène. adj*. (1616 ; *hétérogénée,* XVIe ; lat. scol. *Heterogeneus*, d'o. gr. V. *-Gène*). • 1° *Rare*. Qui est de nature différente. *Éléments hétérogènes d'un corps*. • 2° Qui est composé d'éléments de nature différente. *Corps, roche hétérogène*. • (XIXe). Qui n'a pas d'unité. V. Composite, disparate, divers, hétéroclite. *Nation hétérogène*. « Curieux livre, où tout est excellent *mais hétérogène »* (Gide). • Ant. *Homogène* ; *analogue*. (LPR, 1972 : 839)

On retrouve tout aussi clairement cette ambivalence dans la conception… différente de la différenciation pédagogique entre la France et l'Espagne. La « pédagogie différenciée » est souvent paraphrasée en France par l'expression « gestion de *l'hétérogénéité* », alors que l'expression espagnole correspondante est la « atención a *la diversidad »*. On peut résumer la différenciation pédagogique comme un projet de transformation de l'hétérogénéité des élèves en diversité. On sait que ce projet n'est jamais complètement réalisable parce que les différences entre les élèves – de niveaux, de motivations, de profils cognitifs, de stratégies d'apprentissage, de personnalité – restent toujours dans une certaine mesure des hétérogénéités et qu'elles doivent parfois être traitées comme telles, par exemple, en établissant des groupes de niveaux et en donnant des évaluations différentes.

La notion de « complexité » apparaît très souvent dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), et c'est même l'un des critères qui, en opposition avec la notion de « simple », permet aux auteurs de décrire le passage entre les niveaux A2 et B1, et plus souvent, entre les niveaux B1 et B2, lorsque l'une et l'autre notion qualifient les documents ou les productions. On peut avoir des doutes, cependant, sur la compétence épistémologique des auteurs lorsqu'on lit les descriptions suivantes qu'ils font de la tâche :

> Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et

> d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). (Conseil de l'Europe, 2001 : 120)
>
> […] une tâche complexe avec de nombreuses étapes. (Conseil de l'Europe, 2001: 125)

Les deux passages laissent penser, en effet, qu'ils confondent *compliqué* et *complexe*, ainsi que les deux notions qui leur sont liées, la *procédure* – une série d'opérations linéaires prédéterminées – et le *processus* – dont les opérations ne peuvent être préprogrammées en raison des incertitudes liées à l'environnement complexe et qui, pour cette raison, doivent intégrer la récursivité. Le diagnostic est malheureusement confirmé à la lecture du passage suivant :

> On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence *d'une compétence complexe, voire composite*, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (Conseil de l'Europe, 2001: 128, je souligne)

La nature composite, ou hétérogène, est en effet l'une des composantes de la complexité.

De la même manière qu'on doit penser en même temps les deux faces de la multiplicité – la diversité-pluralité et l'hétérogénéité –, on ne doit pas penser la multiplicité sans penser l'unité. Pour le penseur de la complexité le plus connu en France, Edgar Morin, « la complexité, [c'est] penser l'un et le multiple ensemble » (1990a : 191).[6] Le projet de la différenciation pédagogique n'est jamais complètement réalisable aussi parce que le maintien d'une certaine unité est incontournable en enseignement collectif : l'attention au progrès individuel de chaque élève va de pair avec l'attention à la progression collective et aux exigences institutionnelles.

Un autre exemple de cette union nécessaire des contraires, c'est l'opposition entre la multiplicité – sous sa forme négative de l'hétérogénéité – des différents domaines d'enseignement-apprentissage et l'unité, qui est donnée par les « unités didactiques » des manuels de langue. Ces domaines sont multiples (compréhensions de l'écrit et de l'oral,

expressions écrite et orale, lexique, grammaire, phonie-graphie, culture, méthodes d'apprentissage), et ils entrent parfois en contradiction. C'est ainsi que dans les instructions officielles françaises pour l'enseignement scolaire des langues étrangères, on a toujours conseillé aux enseignants, même à l'époque de la méthodologie directe, puis de la méthodologie audiovisuelle, de conduire les phases de conceptualisation grammaticale (de « réflexion sur la langue ») en langue française. L'exigence de clarté des explications sur des fonctionnements parfois abstraits a imposé l'utilisation de la langue maternelle des élèves, et on a accepté par conséquent, dans ces phases, de « sacrifier » du temps d'exposition à la langue étrangère et de pratique de cette langue.

Dans ces mêmes instructions officielles, il y eut une époque où il était aussi conseillé aux enseignants de langue étrangère de faire des « pauses » en langue maternelle au cours de l'heure de classe ; pour les mêmes raisons pour lesquelles certains peuvent encore le faire aujourd'hui de leur propre initiative soit pour rassurer les élèves faibles en compréhension, qui pourront alors demander des explications en langue maternelle ; soit pour éviter la frustration d'autres élèves (ou les mêmes…), très motivés pour intervenir sur un thème culturel en cours de discussion, mais incapables de s'exprimer en langue étrangère : ils savent qu'ils pourront alors le faire en langue maternelle.

Organiser une unité entre ces domaines hétérogènes d'activité est indispensable pour créer une synergie entre eux, c'est-à-dire, concrètement, pour que ce qui est fait par exemple en lexique et en phonétique serve à la compréhension de l'oral, pour que ce qui est fait en grammaire serve à l'expression écrite, etc.[7]

Pour créer dans les manuels des unités d'enseignement-apprentissage – ce que l'on a appelé pendant longtemps des « leçons » –, différents moyens ont été successivement utilisés au cours de l'histoire des méthodologies, qui consistent tous à choisir un principe d'unité ; celui-ci a été donné successivement par l'unicité du point de grammaire, du thème lexical, du document culturel, de la situation de communication, et maintenant de l'action.[8]

L'un des thèmes dominants de mes recherches de ces dernières années est la critique de l'approche interculturelle non en tant que telle, mais

en tant qu'approche se voulant unique, alors que ladite « compétence interculturelle » ne peut être que *l'une des composantes de la compétence culturelle* à travailler en classe de langue étrangère. J'ai publié en 2011 sur cette thématique un long article intitulé, de manière explicite : « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) » (2011j).

L'approche interculturelle met exclusivement l'accent sur le respect de la diversité des cultures au motif que les différences culturelles fonctionneraient constamment de manière positive. La « compétence pluriculturelle » proposée par les auteurs du *CECRL* comme nouvelle finalité de l'enseignement des langues se situe dans le prolongement de la « compétence interculturelle », dont elle serait la variante à mettre en œuvre dans les sociétés multiculturelles.[9] C'est sans doute ce qui explique en partie – mais ne justifie aucunement – que l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe soit revenue, à partir des années 2005, à la mise en avant du seul concept de « compétence interculturelle ».[10]

Parmi les auteurs que je convoque dans mon article de 2011 pour valider mon modèle complexe de la compétence culturelle se trouve le sociologue Jacques Demorgon, qui s'appuie sur l'étude de l'évolution historique des sociétés anciennes et modernes. La citation ci-dessous est extraite de son ouvrage intitulé significativement *Critique de l'interculturel* (2015) :

> *Multiculturel, interculturel, transculturel ne sont que les pôles opposés mais complémentaires d'une régulation ternaire des échanges humains*.
>
> En fait, la querelle des idéologies qui s'appuient préférentiellement sur l'une ou l'autre de ces notions nous détourne de la recherche toujours difficile des possibilités adaptatives singulières.
>
> […] Dans l'idéologie différentialiste du multiculturel, on dit que chacun peut demeurer ce qu'il est, sans dire à quel niveau de pouvoir.
>
> Dans l'idéologie d'un interculturel ou d'un transculturel qui se présentent comme généreux, on dit que nous pouvons devenir ensemble, sans dire quelles équilibrations nous devrons réaliser pour y parvenir.
>
> *[…] Les trois notions sont moins à considérer comme des solutions opposées de nos difficultés que comme des moments diversement*

> *orientés dans nos difficiles adaptations***.** (Demorgon, 2015 : 166, je souligne)

On voit comment, selon l'auteur, doit se maintenir dans toute société une tension constante entre les pôles de l'unité (le « transculturel »), de l'hétérogénéité (le « multiculturel ») et de la diversité (l'« interculturel »). On y retrouve aussi affirmée cette nécessité, représentative de la pensée complexe, de penser en même temps l'opposition et la complémentarité.

Dans un autre passage de ce même ouvrage apparaît ce que j'appelle la composante « co-culturelle » de la compétence culturelle[11], nécessaire dès lors que dans une société multiculturelle il ne s'agit plus seulement d'être capable de rencontrer les autres (composante interculturelle), ni de vivre avec eux (composante pluriculturelle), mais de travailler avec eux et de « faire société » tous ensemble :

> L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de *produire ensemble de nouvelles réponses culturelles* (Demorgon, 2015 : 15, je souligne)

On retrouve la même idée dans une interview récente du grand sinologue français François Jullien, publiée en 2016 dans le journal *Libération*[12] :

> Il ne faut donc pas renoncer à cette exigence d'universel en se contentant, comme on le fait aujourd'hui, d'invoquer la tolérance. La tolérance relève souvent de la résignation et du compromis : on supporte l'autre. Or ce n'est pas ainsi que *l'on produira un commun actif,* intensif, qui puisse conférer de l'élan à nos sociétés. (je souligne)

Ce qu'affirme ainsi F. Jullien, traduit dans le cadre conceptuel que j'utilise ici, c'est que l'interculturel, qui se veut respect de la diversité, n'est souvent qu'indifférence à l'hétérogénéité, et qu'il est indispensable par ailleurs de maintenir l'exigence d'unité.

Dans mon article de 2011, je présente ainsi en page 8 une autre validation, empirique, de mon modèle complexe de la compétence culturelle :

Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l'être le « faire société » avec d'autres citoyens, le travail professionnel ou encore l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère,

Il est indispensable…	COMPOSANTE DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE
de se créer une co-culture d'action commune,	co-culturelle

mais aussi…

de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;	pluriculturelle

et il est très utile…

-d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,	interculturelle
-d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,	métaculturelle
-et de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	transculturelle

Dans la réflexion managériale sur le fonctionnement des grandes entreprises internationales, la diversité des cultures sociales et professionnelles des collaborateurs est considérée comme une richesse, mais elle peut aussi provoquer des problèmes et même des blocages – elle est aussi une hétérogénéité –; elle doit être pour cela accompagnée d'une unité, qui va être fournie par la culture d'entreprise, constituée par des conceptions partagées (*i.e*. par du co-culturel) et par des valeurs communes (*i.e*. par du transculturel).

Pour Edgar Morin (op. et loc.cit),

> La complexité, ce n'est pas seulement penser l'un et le multiple ensemble, c'est aussi penser ensemble l'incertain et le certain, le logique et le contradictoire, et c'est l'inclusion de l'observateur dans l'observation.

Dans cette définition, l'« incertain » renvoie à l'instabilité, que j'ai présentée plus haut comme l'une des composantes de la complexité. Quant à la *contradiction*, elle est particulièrement notable en didactique des langues, parce que les contradictions structurelles y sont fortes, et c'est d'ailleurs ce qui fait toute la difficulté de la formation initiale des enseignants. Ceux-ci doivent en effet constamment, en classe :

– ne pas décourager les plus faibles tout en n'ennuyant pas les plus fort et être souple et rigoureux à la fois ; or il n'existe pas de positionnement unique qui serait idéal entre ces deux exigences : il faut savoir quand, avec qui, pourquoi… et comment, faire une chose et son contraire ;

– faire parler, mais aussi faire taire : le professeur de langue cherche constamment à faire parler le plus possible d'élèves, en particulier les timides ou ceux qui ont peur de commettre des erreurs, mais en enseignement scolaire le maintien de la discipline exige aussi de lui qu'il sache faire taire les bavards ; la gestion de cette contradiction est très complexe, puisqu'il doit, lorsqu'il fait taire, le faire de telle manière que dans les instants qui suivent, il soit en mesure de demander aux élèves de parler…[13]

On retrouve de telles contradictions structurelles entre l'agir communicatif – l'interaction visant l'échange d'informations – et l'agir social :

– Savoir communiquer pour agir, c'est savoir construire le sens en commun, mais aussi savoir creuser les désaccords et s'il le faut en prendre acte.

– Savoir communiquer pour agir, c'est savoir discuter sur les bases de l'action commune, mais aussi savoir mettre fin à la discussion pour tirer le constat de l'action commune impossible, ou au contraire prendre les décisions nécessaires à l'action commune immédiate ou à la reprise ultérieure de la discussion.

– Savoir agir, c'est savoir parler, mais aussi savoir se taire.

Ces contradictions existantes entre la communication et l'action ne sont pas prises en compte par les auteurs du *CECRL*, comme on le voit par exemple à leur incapacité à proposer des critères pour les niveaux A1 et C2 dans la grille « Coopérer » (qui porte donc sur l'action commune), et à

la proposition, pour le niveau C1, d'un descripteur totalement inadéquat (Conseil de l'Europe, 2001 : 71) :

	COOPÉRER
C2	Comme C1
C1	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
B2	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci.
	Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.
B1	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion. Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet.
	Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.
A2	Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.
A1	Pas de descripteur disponible.

Comme je l'écris dans un article de 2009 à propos de cette grille :

> [...] nous sommes là vraiment en pleine idéologie communicativiste, que les auteurs du CECRL ne parviennent décidément pas à dépasser : pour bien coopérer, il ne suffit pas de bien communiquer ; le savoir-communiquer permet évidemment de résoudre les problèmes... communicationnels, mais il ne permet pas de régler, et peut tout au contraire avoir pour effet d'occulter, les problèmes actionnels (i.e. les conceptions différentes de l'action) et les différents enjeux (personnels, collectifs et sociaux). L'efficacité actionnelle demande que ces problèmes et enjeux soient explicités et débattus par les acteurs sociaux, jusqu'à en assumer les risques de confrontation et même de rupture : ce sont précisément les compétences nécessaires à ces activités d'explicitation, de débat (confrontation d'idées) et de gestion de ce que l'on appelait autrefois la « dynamique de groupe » (confrontation de personnes et de groupes) qui sont les compétences de haut niveau attendues d'un acteur social. (Puren, 2009c : 22)

Voici comment cette grille devrait être complétée et modifiée pour y intégrer des critères actionnels (voir mes ajouts en gras aux niveaux A1, A2 et C2, et ma modification au niveau C1) :

	COOPÉRER
C2	Sait proposer l'arrêt de la discussion pour prendre les décisions nécessaires à la poursuite de la coopération.
C1	Sait quand et comment mettre l'accent sur les désaccords.
B2	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci.
	Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.
B1	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion. Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet.
	Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.
A2	Peut indiquer qu'il / elle suit ce qui se dit. Sait indiquer qu'il/elle ne suit pas à tel ou tel moment.
A1	Sait décliner l'invitation à coopérer langagièrement s'il ne se sent pas capable, pour ne pas gêner les autres.

Il me semble que ma critique est validée par une spécialiste de l'énonciation, Ruth Amossy, qui écrit dans son ouvrage de 2014 intitulé *Apologie de la polémique* :

> [...] c'est indubitablement le conflit d'opinions qui prédomine dans l'espace démocratique contemporain respectueux de la diversité et de la liberté de pensée et d'expression,[de sorte que] dans *l'argumentation pratique axée sur l'action et non sur la vérité* [...] le dissensus n'est pas une anomalie à corriger (Amossy, 2014 : 13 et 42, je souligne)

En fait, l'approche communicative reprend la conception développée par Jürgen Habermas dans sa *Théorie de l'agir communicationnel* (1981), celle d'une communication entre gens de bonne foi recherchant la vérité

en échangeant des arguments rationnels. Mais la démocratie, pour paraphraser Ruth Amossy, n'est pas le respect des *différences*, mais des *différends* (*i.e.* des désaccords).[14]

La multiplicité sous la forme nécessaire de l'hétérogénéité provoquant des contradictions peut aussi être illustrée par la liste des différents critères qu'un enseignant doit nécessairement utiliser en milieu scolaire (Cf. Puren 2001e) :

CRITÈRES D'ÉVALUATION	CENTRATION SUR…
la motivation, l'effort	l'apprenant
la progression d'enseignement	l'enseignant ou le matériel didactique
les exigences institutionnelles	l'institution
le progrès individuel	l'apprenant
les autres élèves	le groupe

Cette analyse montre aussi l'insuffisance de la « centration sur l'apprenant », qui a été présentée pendant plusieurs décennies en didactique du français langue étrangère comme devant être exclusive dans l'idéal, alors que cette injonction relève de la pensée unique (voir Puren 1995a). Et les projets pédagogiques, parce qu'ils correspondent à une forme d'action complexe en milieu complexe, présentent un diversité-hétérogénéité encore plus grande de critères d'évaluation (voir Puren, 2014b : 21-24)

Je terminerai par trois exemples de modes de gestion de la complexité en didactique des langues. J'ai choisi, pour illustrer de la manière la plus concrète possible cette question abstraite d'épistémologie de la didactique des langues-cultures, de prendre ces exemples dans la perspective méthodologique[15], et ce à trois niveaux différents : micro, macro et méso.

2. Niveau micro : les différents couples de méthodes opposées.

On se reportera au tableau en annexe (à la fin de l'article), intitulé « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales ». Je définis la « méthode » comme *l'unité minimale de cohérence méthodologique* : la méthode est à la méthodologie ce que le sème est à la sémantique, ou encore le phonème à la phonémique.

Ce tableau dresse la liste de la totalité des méthodes que l'on rencontre lorsqu'on analyse (lorsqu'on « déconstruit ») ces macro-cohérences

méthodologiques que sont les méthodologies constituées qui se sont succédé depuis un siècle dans l'enseignement scolaire français : la méthodologie traditionnelle (jusque dans les années 1890), la méthodologie directe (1900-1910), la méthodologie active (1920-1960), la méthodologie audiovisuelle (1960-1970), l'approche communicative (1970-1990).[16] Chacune possède un « noyau dur méthodologique », constitué d'un certain nombre de méthodes privilégiées fortement articulées (*i.e.* reliées entre elles chronologiquement) ou combinées (*i.e.* reliées entre elles simultanément).[17]

Ce n'est pas un hasard si le seul mode possible de classement de toutes ces méthodes, c'est par paires opposées : pour gérer la complexité des relations entre les processus d'enseignement et d'apprentissage, il est indispensable en effet de disposer de manières de faire contraires, parce qu'elles pourront être de ce fait complémentaires. Deux exemples :

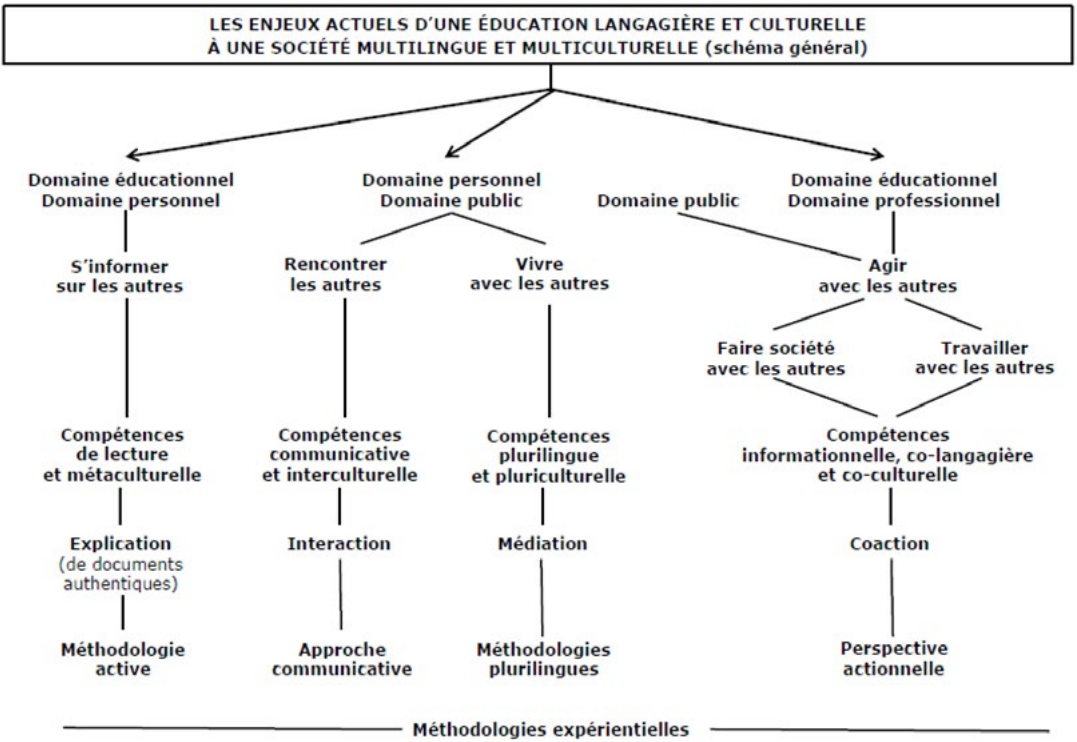
- L'enseignant ne peut utiliser la méthode directe que parce qu'il dispose de la méthode opposée. S'il est « bloqué » (par exemple, si aucun mode d'explication directe ne fonctionne), il aura toujours la possibilité de donner l'explication en méthode indirecte (*i.e.* en faisant appel à la L1). De même, il voudra *a prior*i que les élèves eux-mêmes trouvent les réponses (méthode active), mais s'ils n'y parviennent pas, même avec des aides et guidages renforcés, il pourra en dernier recours leur donner lui-même la réponse (méthode transmissive).

- Dans la « procédure standard d'exercisation » (Puren, 2016c), l'exercice de conceptualisation (qui fait appel à la méthode inductive : la règle est « induite » à partir d'exemples donnés) est nécessairement toujours suivi d'un exercice d'application (lequel fait appel à la méthode déductive : de nouveaux exemples sont produits en s'appuyant sur la règle).

Bref, pour paraphraser Georges Braque de manière encore un peu plus complexe : « Il faut toujours deux méthodes : l'une pour tuer l'autre »… ou pour la compléter.

3. Niveau macro : les différentes méthodologies constituées.

La complexité doit aussi être gérée au niveau le plus « macro méthodologique », celui des méthodologies constituées. Le tableau suivant[18] présente toutes celles qui sont actuellement disponibles.



On peut gérer l'ensemble de ces méthodologies, qui peuvent toutes avoir leur pertinence ou leur degré de pertinence selon les publics et les objectifs, selon deux grandes manières différentes :

1. une manière *éclectique*, avec deux variantes possibles :
   a. une variante « empirique » : l'enseignant sélectionne, articule ou combine alors ces méthodologies de manière empirique au coup par coup ;

   b. une variante « rationaliste » : les méthodologues ou les auteurs de manuels construisent une méthodologie « hybride » à partir d'une sélection, articulation ou combinaison déterminées de ces différentes méthodologies ;

2. une manière *complexe* : l'enseignant adapte en permanence sa méthodologie à son environnement par sélections, articulations ou combinaisons de ces différentes méthodologies en fonction d'un ensemble pluriel de règles d'adéquation.[19]

Le plus souvent, cependant, ce ne sont pas des méthodologies entières que les auteurs de manuels, et sans doute les enseignants, combinent entre elles, mais des parties relativement cohérentes et autonomes de différentes méthodologies, que j'appelle des « objets méthodologiques » (voir point suivant n° 3).

Le cas de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, qui sont les deux dernières méthodologies apparues à ce jour, offre un bon exemple de la nécessité de concevoir la complémentarité des contraires. Ces deux macro-cohérences méthodologiques sont « génétiquement » différentes. Les « gênes » de l'approche communicative – dans le sens métaphorique de « caractéristiques fondamentales modélisant fortement les mises en œuvre concrètes dans les séquences de classe et les manuels » – sont ceux qu'elle a hérités de sa « situation globale de référence » (*i.e*. la situation d'usage à laquelle on cherche à préparer les élèves), à savoir le voyage touristique. Le tableau suivant (repris de Puren 2014a : 6) présente l' « ADN » de l'approche communicative :

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE		
Gènes	**Définition**	**Marqueurs génétiques (manuels)**
1. l'inchoatif	L'action est considérée à son début.	- Les dialogues supports commencent toujours au début.[20] - Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois.[21]
2. le perfectif	L'action se termine complètement.	-Les dialogues finissent toujours à la fin. (1)
3. le ponctuel	L'action dure peu de temps.	-Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité. -Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE		
Gènes	**Définition**	**Marqueurs génétiques (manuels)**
4. l'individuel	L'échange se fait entre une personne et une autre.	-Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.
5. le langagier	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	-Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, « sociolinguistique».

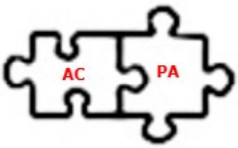
Les gênes de l'action sociale à laquelle la perspective actionnelle (PA) cherche à préparer les élèves sont exactement inverses de ceux de l'approche communicative (AC), comme le montre le tableau ci-dessous (repris de Puren, 2014 : 8) :

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE		
Gènes de l'AC	**Gènes de la PA**	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons…
1. l'inchoatif	**le répétitif**	… se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE		
Gènes de l'AC	**Gènes de la PA**	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons…
2. le ponctuel	**le duratif**	… ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;
3. le perfectif	**l'imperfectif**	… ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises ou prolongées par la suite) ;
4. l'individuel/ interindividuel	**le collectif**	… se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres ;
5. le langagier	**le langagier et le culturel**	… mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.

Il est évident qu'il faut bien communiquer pour bien agir, et que réciproquement, une action bien conçue facilite la communication : les deux actions peuvent être complémentaires. Mais il est tout aussi évident qu'une mauvaise communication, ou qu'une communication au mauvais moment, peuvent gêner et même bloquer, voire faire échouer, l'action : les deux actions peuvent tout aussi bien être opposées.

La pensée complexe ajoute une autre relation plus étroite – de causalité – entre complémentarité et opposition : deux éléments peuvent être complémentaires *parce que* opposés. Cette idée peut paraître paradoxale, mais on en trouve une illustration concrète dans la manière dont se relient deux pièces d'un puzzle : pour qu'elles puissent être parfaitement assemblées entre elles, il faut que les profils de deux de leurs faces soient exactement inverses l'un de l'autre :



Si pour ma part j'ai cherché, depuis la publication du *CECRL* en 2001, à élaborer la perspective actionnelle en opposition systématique et radicale par rapport à l'approche communicative, ce n'est pas pour que les enseignants remplacent l'une par l'autre, mais pour qu'ils puissent les combiner le mieux possible ; ce n'est là aussi qu'un paradoxe apparent, et c'est même, si l'on y réfléchit bien, une simple lapalissade : pour que deux éléments s'enrichissent l'un l'autre, il faut qu'ils soient différents l'un de l'autre…[22]

La responsabilité des didacticiens et formateurs n'est pas de proposer ce qu'ils considèrent personnellement comme les meilleures méthodes, démarches, approches, mais seulement d'augmenter le nombre de celles qui sont à la disposition des enseignants : c'est ensuite à ceux-ci, en toute connaissance et responsabilité professionnelles, d'adapter constamment leur sélection, articulation ou combinaison de ces « objets méthodologiques » (voir le point 3 suivant) à leur élèves, aux objectifs et à l'ensemble de leur environnement d'action.

4. Niveau méso : les différents « objets » méthodologiques

J'utilise ici le concept d' « objets », appliqué à la méthodologie, dans le sens où les informaticiens utilisent l'expression d' « objets informatiques » en parlant de programmes. Un « objet » informatique est une partie de code déjà écrite qui gère parfaitement (elle est «*free bugs»*) et de manière autonome une tâche, par exemple les échanges entre le clavier et le système d'exploitation, ou entre le processus et la mémoire. Lorsque les informaticiens doivent concevoir un nouveau programme, ils ne réécrivent pas toutes les lignes de son code : ils y font des copier-coller de ces objets, qu'ils vont chercher dans des bibliothèques spécialisées.[23]

Il en a toujours été de même au cours de l'évolution des méthodologies. Les méthodologues directs du début du XIXe siècle ont ainsi élaboré un « objet méthodologique » constitué de tous les procédés de mise en œuvre de la méthode directe (l'exemple, le synonyme, la situation, le geste, l'image, etc.).[24] Cet « objet » se retrouve tout naturellement tel quel dans la méthodologie active, dans la méthodologie audiovisuelle et dans l'approche communicative, et il a bien entendu également toute sa place au sein du « logiciel méthodologique » de la perspective actionnelle.

Il en est de même des différentes techniques de l'objet « approche globale

des textes », qui ont commencé à être élaborées par la méthodologie directe (voir Puren 1988a : 100-101) : elles ont été reprises par la méthodologie active puis développées par l'approche communicative, et elles peuvent parfaitement être réutilisées dans une perspective actionnelle.[25]

Je prendrai un second exemple d'objets méthodologiques, « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », titre d'un document (Puren 066) où l'on trouvera la définition et description de chacune de ces logiques (« logiques document, support, documentation, sociale et littéraire »), ainsi que les liens vers des articles donnant des exemples concrets de mise en œuvre de chacune d'entre elles. Ce document se termine par le renvoi à un autre document, « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique » (Puren 053), qui montre comment le projet pédagogique, qui est l'action d'apprentissage privilégiée par la perspective actionnelle parce qu'en raison de sa complexité elle est le plus en homologie avec l'action sociale à laquelle on veut désormais préparer les élèves, permet de recourir à chacune de ces logiques documentaires de manière à la fois opposée et complémentaire.

5. Conclusion

En guise de brève conclusion, je rappellerai simplement la thèse que j'ai défendue ici : contrairement à la pensée unique de la seule multiplicité positive – la diversité-pluralité –, il faut, dans tous les domaines de la didactique des langues-cultures, penser de manière complexe, ce qui implique de prendre en compte simultanément :

– la diversité-pluralité et l'hétérogénéité au sein de la multiplicité,

– la multiplicité et l'unité.

Autant dire que l'ère des méthodologies exclusives s'est définitivement achevée, du moins jusqu'à l'horizon actuellement perceptible, de sorte qu'aucune innovation n'a désormais de légitimité à vouloir s'imposer comme la seule ni même la meilleure, que ce soit au nom de son efficacité ou de sa scientificité.

Références bibliographiques

> Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation,

Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf. [Un volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs a été publié en février 2018 : http://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5.]

> Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris : Éd. Economica- Anthropos.

> Habermas, J. 1981. *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome I, *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, 1eéd. all. 1981, trad. fr. Fayard, 1987

> Morin, E. 1990a. « Entre causalité et finalité (Débat Henri Atlan-Edgar Morin) », p. 247- 253 *in :* Bougnoux, D., Le Moigne, J-L ., Proulx, S., *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin).* Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil.

– 1990b. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 1990.

> Puren, Christian. 008. « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/008/.

– 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/016/. Versión española disponible : www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/016-es/.

– 023. « Problème versus problématique », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/023/.

– 029. « Évolution des configurations didactiques », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/. Versión española disponible : www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029-es/.

– 046. « Les composantes de la complexité », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/046/.

– 052. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général)», www.christianpuren.com/ biblioth%C3%A8que-de-travail/052/. Versión española disponible : www.christianpuren.com/ biblioth%C3%A8que-de-travail/052-es/.

– 053. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/053/. Versión española disponible: www.christianpuren.com/ biblioth%C3%A8que-de-travail/053-es/.

– 066. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/ biblioth%C3%A8que-de-travail/066/.

– 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 3e édition numérique, décembre 2012, 302 p.,www.christianpuren.com/

mes-travaux/1988a/. [1e éd. Paris : Nathan-CLE international, 448 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a2/.

– 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », Études de Linguistique Appliquée n° 100, oct.-déc., Paris : Klincksieck, p. 129-149, www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.
– 1998b. « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/.
– 2001e. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues Modernes* n° 2, 2001, pp. 12-29, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/. Versión española disponible:www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e-es/.
– 2009c. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle, www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/.
– 2010d. « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d/.
– 2011b. « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/.
– 2011j. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-,inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/. Versiónespañola disponible : www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j-es/.
– 2011k. « La «méthode», outil de base de l'analyse didactique », , pp. 283-306 *in* : Blanchet, Philippe et P. Chardenet (dir.), *Méthodes de recherche en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), p. 509, www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k.
– 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/. [1e éd. *Dialogue* n° 144, « Éducation et politique : histoire ancienne, enjeux d›avenir », GFEN, avril 2012, 64 p., www.gfen.asso.fr/fr/dialogue_n_144/.]
– 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.
– 2014b. « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective

actionnelle », Dossier de travail des journées de formation « (Se) former à la pédagogie de projet », Institut français de Fès, 8-10 avril 2013, www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/.
– 2015f. « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/.
– 2016c. « La procédure standard d'exercisation en langue », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/.
– 2016h. « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/.
– 2017f. « Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017f/.
– DLC-DR. Cours en ligne « La DLC comme domaine de recherche », Dossier n° 1, « Les trois perspectives constitutives de la DLC », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

Notes

1. Le présent article est une réécriture de la conférence inaugurale que j'ai donnée à l'occasion du XIVe Congrès National des Professeurs de français à Mendoza (Argentine) le 22 mai 2017, qui s'intitulait « La didactique complexe des langues-cultures, réponse unique à la complexité de son environnement actuel ». Il reprend fidèlement le diaporama commenté disponible en ligne sur mon site (PUREN 2017e), en l›adaptant simplement au format d›un texte suivi.
2. Je reprends le document PUREN 046.
3. Nous verrons plus bas qu'il existe un double positif de la diversité, à savoir la pluralité.
4. On peut considérer l'hétérogénéité comme le double négatif de la diversité-pluralité.
5. Sur la distinction entre les « problèmes » (qui relèvent du *compliqué*) et les « problématiques » (qui relèvent du *complexe*), voir PUREN 023.
6. Pour ceux qui souhaiteraient entrer dans la pensée d'Edgar Morin, je conseillerais de lire d'abord son ouvrage publié la même année (voir 1990b en bibliographie finale).
7. Pour des développements sur cette fonction essentielle de l' « unité didactique », et les contraintes qu'elle implique, voir PUREN, 2010d, 2011b et 2016h.
8. J'ai présenté en détails cette évolution historique dans l'article intitulé précisément « L›évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou

comment faire l›unité des «unités didactiques» », www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/.

9. Sur les différentes critiques que je formule à l'encontre de la position des auteurs, voir, dans mon article 2011j cité, le chapitre 3.1. « Analyse du concept de «compétence culturelle» dans le *CECRL »*, pp. 11-19, en particulier au chapitre 3.1.6.2, « Synthèse de critiques de ce modèle », pp. 14-19.

10. Voir par exemple le document officiel intitulé *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, 2009, 13 p., www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf.

11. Sur la notion de « co-culturalité », désormais indispensable pour penser les nouveaux enjeux liés à la dernière configuration didactique, celle de la perspective actionnelle, voir le document « Évolution des configurations didactiques » (PUREN 029), et les différents liens qui y sont proposés.

12. JULLIEN François, interview à propos de son ouvrage *Il n'y a pas d'identité culturelle* (Éditions de L'Herne, Paris : 2016, 104 p.), *Libération* du samedi 1er et dimanche 2 octobre 2016, pp. 20-21. On pourra lire l'analyse que je propose de l'ensemble de son interview dans mon billet de blog à l'adresse www.christianpuren.com/2016/12/20/%C3%A0-propos-de-l-ouvrage-de-fran%C3%A7ois-jullien-il-n-y-a-pas-d-identit%C3%A9-culturelle-2016/.

13. Je me souviens, lors d'une visite de conseil dans la classe d'un enseignant d'espagnol débutant, l'avoir entendu dire très sérieusement à un élève qui chahutait au fond de la classe : « *Mira, Antoine, ¡ya, basta!* ¡Te callas de una vez, y me haces una frase con el subjuntivo imperfecto! ».

14. Je renvoie PUREN 2015f, article dans lequel j'expose de manière volontairement polémique un certain nombre de différends que j'ai avec bon nombre de mes collègues didacticiens de français langue étrangère.

15. Sur les trois perspectives constitutives de la « didactique des langues-cultures » (DLC), méthodologique, didactique et didactologique, voir PUREN DLC-DR.

16. Sur cette histoire des méthodologies, voir mon ouvrage de 1998(a).

17. Pour plus de développements sur cette question, voir PUREN 2011k.

18. On se reportera aux commentaires dans la version en ligne de ce tableau (PUREN 052).

19. Voir mon article « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères » (PUREN 1998b), ou encore la note en date du 29 mai 2017 (« Éclectisme et complexité »), en bas de la page de téléchargement du document PUREN 016.

20. Cette caractéristique des dialogues communicatifs des manuels peut sembler naturelle, mais ce n'est le cas que lors de rencontres de passage. Avec des

personnes avec qui l'on vit ou l'on travaille en permanence ; en revanche, les conversations s'inscrivent la plupart du temps dans un « déjà dit » antérieur (on commence rarement un dialogue réellement nouveau, et on peut se permettre de les interrompre sans les clore, parce qu'on pourra les reprendre plus tard).

21. Mais comment se comporte-t-on lorsque l'on croise pour la 2e, 3e et 4e fois de la journée le même collègue dans son entreprise ?... Cela dépend des cultures, mais dans aucune culture, sans doute, cela ne se passe exactement comme la 1e fois.

22. Voir, dans PUREN 2014a, le chapitre 3, « Les «traits» spécifiques de la perspective actionnelle, et la complémentarité des «traits» spécifiques de l'approche communicative », p. 8-12.

23. Pour plus de développements, voir PUREN 2012f, en particulier l'introduction, p. 4-5, et les différents exemples d'objets présentés au chapitre 2, p. 12 *sqq*.

24. Voir, dans mon ouvrage *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (PUREN 1988a), le chap. 2.2.1 «La méthode directe» p. 82 et le chap. 2.2.5. La méthode intuitive, p. 93-97.

25. Par exemple : hypothèses à partir du seul titre d'un article, ou à partir d'une présentation schématique d'une situation de communication ; première lecture ou écoute avec repérage de mots-clés permettant de générer des hypothèses sur le sens du document, nouvelle lecture ou écoute de validation/invalidation d'hypothèses, etc. Voir mon article intitulé « Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle », PUREN 2017f.

CV de l'auteur

Didacticien des langues-cultures, spécialiste en espagnol et en français langues étrangères, Christian PUREN est Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France). Il est l'auteur ou le co-auteur de plusieurs ouvrages de référence dans le domaine de la didactique des langues étrangères et de plus de 150 articles. (Cf. https://www.christianpuren.com/curriculum-vitae/)

ANNEXE : Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	**transmissive**	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	**active**	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'apprenant lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider ; il lui demande surtout de participer.
2.	**indirecte**	La langue maternelle des apprenants est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercisation.	**directe**	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.1.	**méthode synthétique (=cohérence unique)**	L'enseignant fait travailler de manière « globale » au niveau d'un ensemble (un texte, un paragraphe une phrase). Ce que l'on appelle « l'approche globale des textes » correspond au recours initial, dans l'étude d'un texte, à la méthode synthétique, c'est-à-dire à sa compréhension globale.	**méthode analytique (=cohérence unique)**	L'enseignant fait travailler au niveau de différents éléments d'un ensemble. Il va par exemple demander aux apprenants de souligner les mots inconnus d'un texte, puis de rechercher leur signification dans un dictionnaire.

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
3.2.	**« la méthode synthétique » (= démarche)**	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe (ils doivent faire réunir les composantes dans un ensemble, en faire la « synthèse ») : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites. « Méthode », dans l'expression « la méthode synthétique », correspond donc en fait à une démarche qui articule chronologiquement la méthode analytique et la méthode synthétique.	**« la méthode analytique » (= démarche)**	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes, ou du complexe au simple (ils doivent découper l'ensemble, l'analyser) : il fait aller par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules « toutes faites » à la maîtrise de leurs composantes isolées. « Méthode », dans l'expression « la méthode analytique », correspond donc en fait à une démarche qui articule chronologiquement la méthode synthétique et la méthode analytique.

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
4.	**déductive**	La déduction et l'un des deux modes d'inférence : l'inférence déductive va du général au particulier. L'enseignant a recours à la méthode déductive lorsqu'il demande par exemple aux apprenants d'appliquer la règle (générale) à un exemple (particulier). C'est la même méthode déductive que l'enseignant sollicite lorsqu'il demande aux apprenants detrouver à partir du contexte (le plus général) le sens de tel ou tel mot inconnu. On parle en ce cas d'« inférence lexicale », mais il s'agit alors d'une inférence déductive.	**inductive**	L'induction est l'un des deux modes d'inférence : l'inférence inductive va du particulier au général. La méthode inductive est mise en œuvre par les apprenants lorsque l'enseignant leur demande par exemple de passer du sens de quelques mots clés au sens global du texte, ou d'exemples de grammaire à la règle correspondante. C'est la même méthode inductive que l'enseignant va appliquer lorsqu'il va donner aux apprenants la signification en contexte d'un mot particulier en leur demandant de rectifier ce qu'ils ont dit comprendre de l'ensemble de la phrase où se trouve ce mot. On parle aussi dans ce cas d'« inférence lexicale », mais il s'agit alors d'une inférence inductive.
5.	**séma-siologique**	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on part des formes linguistiques que l'on veut réutiliser et on produit un message de manière les réutiliser.	**onoma-siologique**	L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, les apprenants vont partir des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, ils vont partir du message personnel qu'ils veulent produire et réutiliser les formes linguistiques nécessaires à cette production.

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
6.	**conceptualisatrice**	L'enseignant fait appel à *l'intelligence* de l'apprenant en le faisant «conceptualiser»(*i.e.* appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyen de régularités, classifications et règles.	**répétitive**	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7.	**applicatrice**	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	**imitative**	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	**compréhensive**	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	**expressive**	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	**écrite**	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	**orale**	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

Document disponible en ligne avec de nombreuses précisions et commentaires : PUREN 008.

La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior

Gloria Borioli
gloria_borioli@hotmail.com
Universidad Nacional de Córdoba

Réception: abril 2018 · Acceptation: août 2018

Resumen: Numerosas son las habilidades comunicativas y estrategias de aprendizaje que un estudiante necesita en el nivel superior. Una de ellas, la toma de notas, es una práctica poco enseñada, si bien resulta imprescindible para optimizar el rédito de las exposiciones orales del docente universitario y, por ende, para avanzar en la carrera. Desde tal consideración, encuadrado en la alfabetización académica (Bazerman, Little et al., 2016) y los géneros de formación (Navarro, 2014) y cruzando las voces de alumnos de un taller de la Escuela de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba) con el ensayo, el artículo comparte reflexiones sobre los requerimientos y las operaciones que moviliza la práctica de anotar para aprender contenidos conceptuales -evaluables en instancias orales o escritas- en la formación de grado.

Palabras clave: Toma de notas, estrategias de aprendizaje, oral y escrito, educación superior.

Note taking. Orality and writing at a higher level

Abstract: Numerous are the communication skills and learning strategies that a student needsat the higher level. One of them, note taking, is a little taught practice, althoughitis essential to optimize the revenue of oral presentations of the university teacher and, there fore, to advance in the career. From such consideration, framed in the academic literacy (Bazerman, Little et al., 2016) and the genres of formation (Navarro, 2014) and crossing the voices of students of a workshop of the School of Sciences of the Education (National University of Córdoba) with the essay, the article shares reflections on the requirements and operations that mobilize the practice of scoring to learn conceptual contents – evaluable / assessed in oral or written instances- in the formation of degree.

Keywords: notetaking, learning strategies, oral and written, higher education.

Allí donde hay competencia entre el habla y lo escrito, de alguna manera escribir quiere decir «yo pienso mejor», más firmemente (...) Se trata de un espacio táctico de proposiciones, es decir, al fin de cuentas, de «posiciones».

Barthes (2015:11)

1. Introducción

El artículo, centrado en la toma de notas como instancia de articulación entre oralidad y escritura en el nivel superior, parte de tres supuestos que operan a modo de justificación. En primer lugar, el trabajo retoma algunas producciones compartidas en las Segundas Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua, organizadas por la Universidad Nacional del Comahue, en San Martín de los Andes (provincia del Neuquén) en 2001. En aquella oportunidad, tras cinco años de la implementación en Córdoba de la ley de educación Nº 24.195 según la cual se incorporaba el dominio de la oralidad a los contenidos curriculares mínimos, advertimos, sin embargo, que numerosos maestros y profesores de escuelas secundarias evidenciaban escasas propuestas de ejercitación y de reflexión metalingüística que pusieran en juego las macrohabilidades de escuchar y hablar (Cassany, 1994).

En segundo lugar, han resultado reveladores los cuadernos con registros de clase, las observaciones y las entrevistas a maestros, profesores, alumnos y ex alumnos de escuelas que constituyen algunas de las actividades de formación en el marco de la materia Didácticas Específicas, es decir, trabajos de campo de estudiantes avanzados de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). La discursivización de esas experiencias de campo y el análisis de los materiales recogidos revelan que en ciertos escenarios educativos, sobre todo en el nivel primario, la enseñanza de la oralidad queda solapada en –y suele confundirse con- la lectura en voz alta, la fonación de la letra escrita o la intervención en debates poco organizados no siempre sujetos a posterior análisis.

En tercer y último lugar, el texto se sustenta en la preocupación en el nivel superior acerca de las prácticas discursivas de los estudiantes en instancias de evaluación oral y escrita, y también al hiato entre el desempeño discursivo que el profesor espera y el que el alumno evidencia. Tales factores, sumados al costo emocional, institucional y social de ese desencuentro, inducen a miembros de diversos claustros y a equipos

de gestión en carreras de grado y de posgrado a procurar remediales provisorios no incorporados a los planes de estudio (y por ende, sujetos a avatares académicos, políticos y presupuestarios), a modo de programas enfocados en lo que el alumno no puede y no sabe; es decir, se trata de dispositivos que responden a un paradigma centrado en el déficit y no en la enseñabilidad de las prácticas discursivas para toda la comunidad educativa (Navarro, 2014; Bazerman, Little *et al*., 2016 y otros).

Ahora bien, en la educación obligatoria, ¿cómo se enseñan y se aprenden las habilidades orales?, ¿con qué experiencias de escuchar y apuntar egresa el alumno de secundario? Y en el nivel superior, en el cual es frecuente la toma de notas de las exposiciones profesorales, ¿de qué modo el estudiante gestiona el puente entre el oral y el escrito como estrategia de aprendizaje de contenidos conceptuales de los cuales luego deberá dar cuenta?

Partiendo de esos problemas que interpelan la tarea de enseñar en la Universidad, el artículo –en una tipología híbrida entre la investigación cualitativa y el ensayo- ancla en los motivos mencionados a modo de sustento y antecedente, a fin de compartir reflexiones provisionales surgidas de los cuestionarios de autoinforme administrados a dos cohortes del Taller de habilidades comunicativas en espacios académicos (2017 y 2018), que constituye una de las nueve líneas del Programa de Prácticas Discursivas implementado en la Escuela de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Ese material que revela prácticas y representaciones de los alumnos acerca de oralidad, lectura y escritura se cruza en el texto con bibliografía especializada sobre alfabetización académica (Navarro, 2014; Bazerman, Little et al., 2016) y sobre oralidad (Benveniste, 2005; Barthes, 2015), narrativa ficcional (Berger, 2008) y poesía (Juarroz, 2005).

2. Delimitación del problema. A modo de diagnóstico

En los marcos del derecho a la educación, de la universidad pública inclusiva y de la enseñanza con calidad, la mencionada Escuela de Ciencias de la Educación ha puesto recientemente en marcha el Programa de Prácticas Discursivas que, recogiendo experiencias de los últimos años, sistematiza y articula avances en varias líneas de acción y con diversos agentes, a fin de mejorar las competencias implicadas en la oralidad, la lectura y la escritura académicas. En efecto, desde el supuesto según el

cual las habilidades comunicativas constituyen un dispositivo que dirime avances, retardos o exclusiones en la vida universitaria, y ante la creciente legitimación de usos de la lengua apartados de la norma instituida y de los formatos tradicionales, se impone el análisis de las exigencias de los géneros de formación –parcial, exposición final oral, monografía, etc.–, a fin de implementar estrategias de fortalecimiento institucional que involucren a estudiantes y profesores, de manera tal que se refuercen no solo aprendizajes, sino también enseñanzas.

Ahora bien, en el caso de la mencionada unidad académica los desafíos para transformar los saberes aprendidos en ocasión de trabajos prácticos, exámenes finales, informes y coloquios suelen dar cuenta de vacancias en la formación de grado vinculadas, entre otros factores, con:

- la dificultad en la construcción de diferentes enunciadores y enunciatarios;
- la reformulación de las estrategias en situaciones comunicativas variadas;
- la revisión integral y en diversas claves;
- la autorregulación en el uso del tiempo;
- el desconocimiento de la normativa académica;
- el desdibujamiento de voces (citas, referencias, informantes clave, etc.) en el texto.

Varios son los antecedentes escritos y las producciones parciales que instan a pensar en la toma de apuntes o de notas como estrategia de apropiación de conocimientos de los estudiantes. Entre ellos, algunas de nuestras presentaciones a encuentros científicos y publicaciones centradas en la apropiación y el ejercicio de los dominios oral y escrito del alumno del nivel superior son: “Escribir para compartir. El modelo *bottom-up* y el aprendizaje con los pares” (Borioli, 2009), “Los rostros del lenguaje. Prácticas de lectura y escritura en la formación docente” (Borioli, 2011) y “La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba” (Borioli, 2015). Esa apuesta redoblada en pos de implementar dispositivos sustentables orientados a contribuir al mejoramiento de la literacidad académica es uno de los pilares del actual proyecto de

investigación titulado *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, orientado a relevar las prácticas discursivas en el proceso de la formación de grado, que constituye otra de las líneas de acción del Programa de Prácticas Discursivas.

3. Marco teórico y metodología

En general y privilegiando el abordaje cualitativo, el Programa de Prácticas Discursivas y el mencionado proyecto de investigación suscriben la teoría de alfabetización académica (Bombini & Labeur, 2017) entendida como el proceso por el cual el sujeto accede a discusiones y recursos de las disciplinas y se incorpora gradualmente a la comunidad de expertos mediante un discurso especializado (Bazerman, Little et al., 2016), lo cual involucra no solo habilidades orales y escritas en el curso de la formación universitaria, sino también determinaciones culturales de la lectura y la escritura y factores subjetivos, contextuales y sociales. En ese marco se inscribe la toma de notas en tanto estrategia de aprendizaje que liga el oral y el escrito, y que concebimos como género de formación o género estudiantil (Nesi y Gardner, 2012; Navarro, 2014) gestionado habitualmente por los alumnos sin indicaciones específicas de los docentes. Se trata, no obstante, de un recurso de fuerte impacto en la aprobación de las instancias evaluativas en el ámbito de la educación superior, puesto que en exámenes parciales y finales con frecuencia se requiere la información suministrada en las exposiciones orales del profesor. De ahí el interés por analizar cómo construyen los estudiantes su apropiación del conocimiento desde principios básicos, destrezas habituales e implícitos extendidos acerca del oficio de alumno. En nuestro caso esa tarea se llevó a cabo mediante cuestionarios de autoinforme administrados a través del aula virtual, con preguntas cerradas y abiertas que procuraron operar no solo como insumos para ajustar la propuesta de la cátedra, sino también como suscitadores de reflexiones sobre las propias estrategias de aprendizaje, es decir, como instrumento de metacognición[1].

4. Requerimientos y operaciones

En documentos curriculares oficiales regulatorios del *qué* y el *cómo* enseñar lengua en la escuela, la oralidad y la escritura constituyen dominios fuertes, con una alta carga horaria. Por una parte, para el nivel primario, entre las actividades explicitadas por los Núcleos de Aprendizajes

Prioritarios y otros compendios orientadores de la enseñanza figuran la escucha comprensiva, la producción de narraciones orales, el dictado, la escritura compartida, la frecuentación de diferentes circuitos de lectura y la participación asidua en conversaciones. Por otra parte, para el nivel secundario las prescripciones enuncian el fortalecimiento de las habilidades discursivas en términos de autonomía, expresividad y adecuación, la participación activa en situaciones de escucha, la valoración de la diversidad lingüística y otras finalidades y acciones de los dominios oral o escrito; y pese a constituir la toma de notas o apuntes una práctica de frecuencia creciente durante los últimos años de la escuela obligatoria y en todo el trayecto universitario, no hemos advertido en los documentos consultados referencia alguna a esta estrategia de aprendizaje, ni tampoco al desmontaje de formas monologales de oralidad signadas por un escaso principio de cooperación, tales como la conferencia, la clase magistral o el examen final oral. Entonces, ¿cuándo y dónde el estudiante aprende a tomar notas?, ¿en qué estadio de su aprendizaje reflexionamos con él sobre las operaciones cognitivas, neurológicas y emocionales que esta actividad implica?

Con respecto a la comprensión oral, el habla se presenta como un flujo sonoro discreto cuya decodificación realiza el oyente, cortando ese flujo en unidades e identificando sus elementos (Bassano, en Ducrot y Schaeffer, 1998). Tal tarea exige la restauración fonémica y moviliza el lexicón del auditorio, que percibe una señal acústica continua, una corriente de sonidos cuyos límites son casi inexistentes, puesto que la segmentación en palabras es propia del escrito y no del oral. La exigencia no parece nueva. En efecto, al historizar las prácticas discursivas, Benveniste (2005) menciona la *scriptio* continua vigente hasta el siglo X y Manguel (2005) afirma que los jeroglíficos y la escritura cuneiforme no dividían palabras ni construían oraciones: cuando el escriba trabajaba en pergaminos poniendo en grafía lo que le dictaban o bien oralizando lo que copiaba, no distinguía mayúscula de minúscula ni separaba lexemas porque la gramática de reconocimiento y la situación comunicativa en la cual se ofrecía ese texto era de lectura en voz alta. Así, al auditorio o al lector le correspondía la actividad de segmentar para desentrañar, de transformar una sucesión continua de signos sonoros o gráficos en unidades mínimas. Pocos eran los sujetos alfabetizados y en escenarios domésticos, la oralización del texto confería intimidad, convocaba a la reunión e instituía

cohesión a la familia (Chartier, en Ariès y Duby, 2001), ya que implicaba un corte con la comunidad extendida, una frontera provisoria entre lo público y lo privado, para urdir un nosotros centrado en la palabra compartida. En general, se trataba de una escucha placentera, distendida y literaria de novelas de caballería o bien de una escucha de feligrés, de aprendiz de la Biblia, con interés religioso y moral.

Volviendo a nuestros días y al ámbito académico: en tiempos de hiperestimulación de los sentidos y de contaminación sonora, de *multitasking* y de *screenagers*, nos preguntamos: ¿cómo escuchan los estudiantes para apuntar? ¿qué dicen de sus prácticas? En situaciones de oralidad académica, en un clase expositiva con episodios dialogados con los estudiantes, el discurso suele asemejarse al escrito, ya que en alguna medida sigue un guion conjetural, un plan de clase que le confiere coherencia y que permite ajustar contenidos y actividades al enunciatario previsto. No obstante, se advierten también rasgos corales que dinamizan y disrumpen: simultaneidades, interferencias y superposiciones generadas por el profesor o bien por enunciadores secundarios (miembros del equipo dictante y alumnos). Los comentarios y cuchicheos entre presentes y la lectura por parte del docente de los rostros que dicen incomprensión, aburrimiento o distracción propician la fragmentación, las reiteraciones, la recursividad, el reforzamiento y otros fenómenos propios de la oralidad cotidiana tales como la repetición intensiva, la troncación o la modificación.

5. Cuestionarios de autoinformes: las voces de los estudiantes

Los 43 alumnos consultados en dos cohortes (2017 y 2018) del Taller de habilidades comunicativas en espacios académicos –estudiantes del ciclo profesional de Ciencias de la Educación y también alumnos vocacionales de Bibliotecología, Letras y Fonoaudiología– manifiestan preocupación por el dominio de la oralidad, tanto en el rol de enunciadores como en el de enunciatarios. Al respecto, seleccionamos algunos recortes de los cuestionarios de autoinforme administrados por aula virtual y en encuentros presenciales acerca de sus representaciones y valoraciones:

- Necesito agregar más lenguaje técnico a mi oralidad; tiendo a explicar a personas de distinto nivel de conocimientos por lo que automáticamente elimino los términos técnicos.
- Tiendo a ser muy desestructurada en mis conversaciones. Quiero

conocer la forma académica de comunicación, para poder tener un lenguaje más profesional.

- Es necesario aprender a modular y hablar mejor y de modo más pausado.
- Necesito seguridad para exponer, vocabulario técnico y poder de síntesis.
- Suelo hacer una lista con palabras clave o ideas principales e intento explicar lo que quiero decir varias veces de diferentes formas (...) me preocupa (...) mi dicción, a veces siento que no pronuncio bien las palabras y que la gente no me entiende.

Si bien numerosos comentarios informales de los cursantes dan cuenta de la novedad del contenido por la ausencia de reflexiones y sistematizaciones previas acerca de la oralidad y la conciencia de su condición de construcción cultural situada, la mayoría de las dificultades autodiagnosticadas remiten a una zona más amplia: el lenguaje académico, la precisión conceptual, el vocabulario disciplinar y la búsqueda de la propia voz; pero también en ocasiones se refieren al discurso del profesor: "...era excelente investigadora, pero no pudo explicarnos lo que necesitábamos entender".

Tres consideraciones acerca de la toma de notas resultan aquí pertinentes. En primer término, según los alumnos, constituye una estrategia de aprendizaje escasamente enseñada y sin embargo, exigida con frecuencia. En segundo término, según bibliografía especializada, es un dispositivo que compromete escuchar y anotar para luego sistematizar y aprender, o sea, que liga las habilidades de recepción con las de producción y los dominios de la oralidad y la escritura. Por último, es, además, desde el rol de evaluador del docente, un indicador de participación en clase, de interés por el contenido y eventualmente un organizador de ideas previo a una posible puesta en palabra –oral o escrita- que conjuga el saber declarativo (qué se dijo) y el saber procedural (cómo se resignifica). Al respecto dicen dos estudiantes:

- Cuando preparo mis exposiciones orales para la Universidad es porque nos han pedido un trabajo escrito o una presentación en alguna materia, así que me baso en general en el trabajo hecho. Más o menos tengo un guion mental de lo que quiero decir en

relación con el tema. Creo que me lo imagino como un discurso, como una narración, como un cuento (...) me parece algo teatral.

- Preparo el tema. Leo, investigo, escribo. Todo lo que quiero decir en el oral lo escribo, resalto palabras o temas que no pueden faltar (...) y en el momento del oral lo expreso (nunca es igual porque oralidad y escritura es distinto, pero me sirve de esquema).

Así como en clase y en el trabajo de campo aparece la reflexión sobre las realizaciones orales, también la práctica de tomar notas ha resultado, en general, un tema valorado por los talleristas, que socializaron estrategias y limitaciones en escenarios cotidianos y académicos. Apuntar constituye para ellos un proceso complejo con una meta predeterminada que implica la puesta en marcha de acciones de diversa índole a fin de seleccionar datos, convertirlos a información y reconstruir el conocimiento. De allí la necesidad de una reflexión minuciosa y estratégica respecto de cuándo, por qué y dónde es pertinente y ventajoso enseñar y entrenar en su correcta utilización. Entre otras habilidades cognitivas, en la toma de notas se juegan:

- la percepción auditiva,
- la atención en la escucha,
- la elaboración de hipótesis acerca del contenido,
- la identificación de ideas centrales,
- el análisis,
- la observación de los códigos paralingüístico y no lingüístico,
- la categorización de conceptos,
- las inferencias sobre la posición del enunciador respecto del tema abordado,
- el establecimiento de relaciones -con lo que ya se sabe, con otras fuentes, con experiencias propias y ajenas-,
- la evaluación de aspectos tales como organización del mensaje, claridad conceptual, coherencia, suprasegmentalidad, velocidad y emotividad, que pueden indicar seguridad, convicción y otras afecciones,

- la informatividad del contenido,
- la adecuación del discurso a la situación comunicativa,
- la progresión temática,
- la coherencia y las eventuales digresiones,
- la pertinencia de ejemplos, reformulaciones y episodios narrativos anecdóticos,
- la utilización del léxico disciplinar,
- el empleo del humor.

El alumno entrenado en la toma de notas recupera nociones ajustadas al tópico, en una actitud de alerta. La minimización de distracciones y digresiones le permite centrarse en la macroestructura, mantener la coherencia global del discurso, formular hipótesis a partir de conocimientos previos que funcionan como señales –tal es el caso de los marcadores discursivos- y esbozar resúmenes mentales provisorios. Pero el buen escucha no solo atiende a la semántica léxica: también repara en el empleo de la háptica y de la proxémica, de refuerzos prosódicos, titubeos, repeticiones, tonos y miradas, reparando en implícitos y sobreentendidos, en ideologemas, subjetivemas y hasta afectivemas; ese desempeño es un comportamiento aprendido, aunque a menudo naturalizado. En efecto, la escucha como actividad intencional requiere, entre otras operaciones, emparejar la percepción de la señal con el léxico interno. Por consiguiente, en la toma de apuntes se involucran requerimientos complejos que difieren sustancialmente si quienes escuchan son expertos o novatos, si se trata de una clase presencial o virtual –sincrónica o asincrónica-, si el profesor ha utilizado recursos tales como un Prezi o un PowerPoint. Una variable más a considerar es lo que el alumno hace luego de la toma de notas, ya que en ocasiones las utiliza en bruto para estudiar, para guionar una clase o una presentación oral de acreditación de una materia, como insumo de un escrito propio e individual, o bien para compartir horizontalmente en términos de producción colaborativa. En suma, se trata de analizar no solo cómo se toma nota, sino también cómo fue la clase en la que se tomó nota y qué se gestionará luego con ese escrito apresurado y fragmentario. A propósito de esta exigencia, desde las ciencias del lenguaje, Benveniste afirma:

> Al escuchar una producción oral se disciernen sintagmas y no palabras aisladas; en lo escrito identificamos las unidades mediante palabras gráficas; el proceso de percepción es fundamentalmente diferente. En los sintagmas la intervención del oyente es importante, y la deformación siempre es posible. (2005: 24)

En un registro diferente, en clave poética, Juarroz también reflexiona sobre la toma y el uso de la palabra, sobre lo que uno dice y el otro recibe:

> Toda escritura parece configurarse sobre un palimpsesto. Cualquier cosa que se escriba en un trazo dibujado sobre otra escritura, más o menos borrada, pero viva en el fondo. Cualquier palabra que se escriba despierta todo lo ya escrito debajo. Y también todo cuando está por escribir. El palimpsesto sería entonces eterno. Por eso, en último término, no hay nada más grave que la escritura. (2005: 490)

6. Conclusiones. Lo que nos resta hacer, lo que nos debemos

Desde hace un par de décadas se plantea la necesidad de ofrecer al alumno de escolaridad obligatoria y de nivel superior estrategias de autorregulación de sus procesos en pos de la gestión del conocimiento. Hoy, en tiempos de discursos de empoderamiento, de la educación como derecho y de una universidad pública que apuesta a la inclusión con calidad, la Escuela de Ciencias de la Educación despliega acciones tendientes a contribuir a la permanencia y el egreso de alumnos que ingresan a la academia con habilidades de aprendizaje y prácticas discursivas nuevas. En este sentido, aunque planteada en otro contexto de producción y con otro horizonte de referencias, resulta iluminadora la reflexión de Berger sobre la distancia a sortear entre sectores subalternos, por una parte, y, quienes han tenido las condiciones y la oportunidad de crecer en la cultura letrada, por la otra:

> La dificultad de expresión de una gran parte de la clase trabajadora y de la clase media inglesa es el resultado de una privación cultural sistemática. Se les ha privado de los medios para traducir lo que saben a ideas sobre las que puedan pensar (...) aunque están alfabetizados en el sentido estricto del término, no han tenido la oportunidad de descubrir la existencia de una herencia cultural escrita. (2008: 107).

En el mapa académico actual necesitamos repensar la enseñanza explícita de estrategias que permitan al alumno diferenciar –en la escucha, en la lectura, en diversas situaciones- ejemplificaciones,

digresiones, anticipaciones, indicadores lexicales, a fin de contar con recursos para establecer las conexiones entre proposiciones y reconstruir el macroacto de habla. Por ello resultaría ventajoso enseñar a tomar notas como un modo de facilitar la apropiación de contenidos conceptuales evaluables en instancias orales o escritas en la formación de grado. Asimismo, sería pertinente y productivo ofrecer, en varias cátedras y no solo en los cursos de nivelación o ingreso, claves sobre modelos de organización textual y otros conceptos de las ciencias del lenguaje que contribuyen a la comprensión de lo que se escucha, ya que la temprana detección de la superestructura, del tipo de secuencia y de los procedimientos de cohesión contribuye al establecimiento de relaciones entre las ideas y por ende, a propiciar el aprendizaje. Dicho de otro modo, sería provechoso a lo largo de la formación de grado, enseñar, entre otras categorías, los componentes metadiscursivos, el concepto de campo semántico y las macrorreglas a fin de facilitar la apropiación de los contenidos y la reconstrucción de la macroestructura, para convertir al lenguaje en un objeto de enseñanza (Olson, 1998) y no solo en una herramienta de transmisión.

A modo de conclusión, recordamos la contienda entre oralidad y escritura protagonizada por Platón y Sócrates, e inscribimos el pensamiento de Blanchot en ese debate sobre la palabra dicha y la palabra escuchada, sobre el poder del discurso y las experiencias de formación:

> El espacio de la comunicación es esencialmente no simétrico (...) hay como una curvatura de este espacio que impide la reciprocidad y produce una diferencia absoluta de niveles entre los términos llamados a comunicar (2008: 71).

En esa irremediable diferencia de niveles, en esa utopía que sirve para caminar, reside nuestro horizonte.

Referencias bibliográficas

> Barthes, R. 2015. *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.

> Bassano, D. 1998. “Tratamiento del lenguaje: percepción, comprensión producción”. En Ducrot, O. y Schaeffer, J.M. *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Arrecife, pp. 456-465.

> Bazerman, Ch. *et a*l. 2016. *Escribir a través del Currículum.*

Una guía de referencia. Facultades de Lenguas y de Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

> Benveniste, C.-B. 2005. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.* Barcelona: Gedisa.

> Berger, J. 2008. *Un hombre afortunado*. Buenos Aires: Alfaguara.

> Blanchot, M. 2008. *La conversación infinita*. Madrid: Arena.

> Bombini, G. *et al*. (Coord.). 2017. *Leer y escribir en zonas de pasaje*. Buenos Aires: Biblos.

> Borioli, G. 2009. Escribir para compartir. El modelo *bottom-up* y el aprendizaje con los pares. *Praxis*, Universidad Nacional de La Pampa, Año XIII, Nº 13, pp. 101-105. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153114254010

> Borioli, G. 2011. Los rostros del lenguaje. Prácticas de lectura y escritura en la formación docente. *Praxis*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa. Buenos Aires: Miño y Dávila, Año XV, Nº 15, pp. 50-58. Recuperado de: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n15a07borioli.pdf

> Borioli, G. 2015. La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis*, Santa Rosa, Univ. Nacional de La Pampa. Buenos Aires: Miño y Dávila, Vol. 19, Nº 3, pp. 131-138. Recuperado de: http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/1077

> Cassany, D. et al**.** 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

> Chartier, R. 2001. "Las prácticas de lo escrito". En Ariès, Ph. y Duby, G. *Historia de la vida privada. Del Renacimiento a la Ilustración* (Tomo 3), pp. 115-158

> Juarroz, R. 2005. *Poesía vertical II*. Buenos Aires: Emecé.

> Manguel, A. 2005. *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Emecé.

> Navarro, F. (Coord.) 2014. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

> Nesi, H. *et al.* 2012. *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

> Olson, D. 1998. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Nota

1. En el sondeo mencionado, algunos de los ítems se refirieron a los espacios curriculares en los cuales se toma nota, al uso de notas ajenas, a las estrategias

de preparación de exposiciones orales y a las habilidades autopercibidas como insuficientes en el desempeño oral académico.

CV de la autora

Gloria Borioli es Profesora y Licenciada en Letras Modernas y Mgtr. en Comunicación y Cultura Contemporánea por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como investigadora y docente en grado y posgrados en espacios curriculares vinculados con habilidades comunicativas en contextos académicos, dirige trabajos finales del campo del discurso y de la enseñanza de la lengua y es asesora y coordinadora de publicaciones nacionales e internacionales.

Corpus du lexique culinaire français. Approche linguistique et culturelle

Susana Antonia Lestani
lestani.susana@gmail.com
Universidad Nacional del Comahue

Réception: avril 2018 · Acceptation: juillet 2018

Résumé: Ce travail s´attache à présenter, à partir d'un corpus du lexique culinaire français, une étude exploratoire et descriptive d´unités lexicales fréquentes dans le domaine de la gastronomie. Ce lexique culinaire, marqué par sa variété terminologique et sa charge culturelle, est ici envisagé dans deux perspectives complémentaires, linguistique et culturelle. Du point de vue linguistique, le lexique culinaire se caractérise par sa précision et sa richesse. Du point de vue culturel, certaines expressions sont motivées par des faits historiques ou par des us et coutumes d´une société. Cette étude qui tente de trouver des régularités dans le lexique culinaire, permettra aux enseignants du FOS en gastronomie d´enrichir leur compétence lexicale pour l´élaboration à posteriori d´une transposition didactique optimale.

Mots clé : corpus, lexique culinaire, approche linguistique, approche culturelle.

French culinary corpus. Language and cultural approach

Abstract: This workaims to present a corpus of French culinary lexicon, an exploratory and descriptive study of lexical units that are frequently found in the field of gastronomy. This culinary lexicon, marked by its terminological variety and its cultural load, is envisaged by two perspectives, linguistic and cultural, thatis to say ,two complementary dimensions. From a linguistic point of view, the culinary lexicon is characterized by its precision and richness. From the cultural point of view, certain expressions are motivated by historicalfacts, by the habits and customs of a society. This study represents a search which tries to find regularities in the culinary lexicon and willallow the teachers of the FOS in gastronomy to enrichits lexical competence for the elaboration of a didactic transposition.

Key words: corpus, culinarylexicon, linguistic approach, cultural approach

1. Introduction

De nos jours, en Didactique des Langues Étrangères, le lexique occupe une place centrale. En effet, la tendance actuelle est la prise de conscience lexicale tant de la part de l´enseignant que de celle de l´apprenant. Cependant, dans certains domaines comme celui de la gastronomie, le lexique reste limité à des mots isolés et à des thématiques fixes – produits alimentaires, ustensiles, brigade de cuisine –et il n'intègre pas d'unités lexicales plus étendues. À partir de ce constat, ce travail s´attache à présenter un corpus tiré de recettes de cuisine et concerne essentiellement une étude exploratoire et descriptive des unités lexicales fréquentes dans le domaine gastronomique qui permettra de trouver des régularités dans le lexique culinaire.

Ce lexique culinaire est ici envisagé dans deux perspectives, l´une linguistique, l´autre culturelle, toutes les deux complémentaires dans l´enrichissement de la compétence lexicale de l´enseignant : Celui-ci pourra, par la suite, élaborer une transposition didactique mieux adaptée aux besoins des apprenants.

La cuisine française est reconnue dans le monde entier et ses techniques ont été universellement adoptées dans le domaine culinaire. La France possède une identité culinaire propre et une créativité gastronomique surprenante. Le lexique culinaire s´est enrichi progressivement au fil du temps : il s'agit d'un lexique marqué par sa précision, sa richesse et sa charge culturelle. Le patrimoine culinaire français se reflète dans la variété terminologique que tout spécialiste en gastronomie doit maitriser. Ainsi, les verbes, sémantiquement prolifiques, expriment de subtiles différences de sens et ils véhiculent des informations sur les techniques de cuisson et de découpe et les adjectifs, très divers, décrivent les aliments et les mets. En outre, connaître les origines culturelles de certaines unités lexicales qui font partie du patrimoine culturel français enrichit davantage la compétence lexicale en gastronomie. Notre regard sur le lexique porte donc sur ces deux dimensions, linguistique et culturelle, parce que nous considérons que le lexique d´une langue ne doit pas être envisagé seulement à partir d´une conception instrumentale et utilitaire, mais qu'il faut aussi explorer la charge culturelle dont il est porteur (Klett, 2013).

2. Approche linguistique

D´une façon générale, le lexique représente l´ensemble d´unités lexicales (UL) d´une langue. De nombreuses recherches en didactique défendent

l´idée que le lexique ne concerne pas que le mot mais qu'il inclut l´unité lexicale étendue. Celle-ci fait donc partie d´un ensemble plus vaste appelé Phraséologie, définie comme le domaine qui traite les séquences lexicales perçues comme préconstruites et qui intègre des objets d´étude très variés, allant des collocations aux locutions figées en passant par les séquences discursives (Tutin et Grossman, 2002; Tutin A., 2007; Drouin P., 2007; Legallois et Tutin, 2013).

Par rapport au lexique culinaire français, il y a peu d´études, hormis les travaux de Negro Alousque (2010) qui nous servent de point de référence mais, à notre avis, le sujet mérite d´être encore traité en détail.

Sans nous attarder dans la distinction entre les unités lexicales appartenant à une collocation ou à une locution figée, notre travail s'intéresse aux combinaisons de mots fréquentes dans le domaine culinaire. Les expressions des tableaux présentés ci-dessous ont été repérées dans certains livres de gastronomie, tels que *l'Encyclopédie de la gastronomie française* (Boué et Delorme, 2009); *Marabout chef. 80 recettes au fromage* (Nodet, 2013); *l'Encyclopédie Hachette de la Cuisine, d´hier et aujourd´hui* (Vence, 1978). Par ailleurs, l´enseignement du français dans la filière de *Gerenciamiento Gastronómico de la Universidad Nacional del Comahue*, nous a aussi permis de construire ce corpus.

Notre étude a répertorié, plus concrètement, les unités lexicales en tenant compte de l´aspect syntaxique et l'aspect sémantique. Pour le premier, nous avons retenu les unités lexicales formées para des verbes et des syntagmes nominaux (V + SN) ou par des noms et des adjectifs (N+ Adj.) ; concernant le second aspect, nous avons travaillé à partir des catégories suivantes : cuisson, découpe, expressions de température, quantité, etc.

2.1. Verbes: V + SN

Les verbes remplissent une fonction importante dans les recettes de cuisine : ils indiquent les opérations ou les processus qu´on doit suivre pour l´élaboration d´un plat.

Un grand nombre de verbes expriment des techniques de découpe et de cuisson de légumes, viandes ou poissons.

Les verbes liés aux techniques de découpes expriment la taille et l´épaisseur du produit alimentaire. Parmi eux, il y a de subtiles nuances de sens :

DÉCOUPE DE LÉGUMES	DÉCOUPE DE VIANDES ET DE POISSONS
ciseler le persil, l´échalote; couper en fines lamelles, en rondelles, en tranches fines, en dés; concasser la tomate, le persil; *émincer le poireau, la carotte;* *émincer* à la *paysanne le poireau, en bracelets l´oignon, en chiffonnade la laitue, en rondelles la courgette, en sifflets le navet;* *hacher grossièrement le persil*; *lever à la cuiller à racine la pomme de terre.*	*couper en morceaux la viande;* *d*étailler des darnes *de saumon, de congre;* *émietter les cuisses de canard;* *fileter le poisson;* *hacher grossièrement la viande;* *trancher la viande*.

Certains verbes de cuisson véhiculent des informations sur le temps de cuisson d´un aliment (*saisir, suer, sauter*, *mijoter*) et il y en a d´autres qui précisent le produit qui accompagne la cuisson (*flamber un gigot, sauter meunière, sauter pané*).

CUISSON DE LÉGUMES	CUISSON DE VIANDES
cuire; *blanchir les haricots;* *blondir les échalotes;* étuver *l´oignon;* *glacer les carottes, les navets;* *suer les échalotes;*	*colorer le veau;* *flamber le gigot;* *griller la côte de bœuf;* *mijoter le veau;* *rissoler les morceaux de viande;* rôtir le poulet; *saisir une côtelette;* *sauter meunière les filets de poisson;* *sauter pané les escalopes de dinde.*

Certains verbes se rapportent à l´action de recouvrir un aliment avec un produit déterminé – boisson, farine, pain - pour éviter que l´aliment sèche ou, au contraire, pour rehausser son goût pendant la cuisson :

RECOUVRIR UN ALIMENT AVEC UN PRODUIT
arroser de cidre; *badigeonner de moutarde;* *enrober de sauce;* *glacer un rôti*; *napper de chocolat le gâteau;* *paner les escalopes;* *parsemer de persil;* *saupoudrer de farine.*

Il existe une diversité de verbes spécifiques liés à la manière d´enlever la peau, le pépin, le noyau, la queue d´un fruit, d´un légume, d´un poisson, d´une viande ou d´un autre aliment :

ENLEVER : LÉGUMES, FRUITS	ENLEVER : VIANDES, POISSONS
décortiquer les noisettes, les amandes; *dénoyauter l´abricot, la prune;* *dérober la fève;* écosser les haricots; éplucher l´orange, la pomme; épépiner le melon, la pastèque; *équeuter la cerise, le persil*; *escaloper les champignons;* *monder la tomate, le poivron.*	*châtrer les langoustines;* *décortiquer les écrevisses;* *désarêter un filet de poisson;* *désosser une épaule de mouton;* écailler une daurade; ébarber une sole; *habiller la volaille ou le poisson;* *parer le poisson, la viande.*

2.2. Adjectifs: N + Adj.

Les adjectifs remplissent la fonction de décrire le produit ou le plat et ils font souvent appel à différents sens. On évoque la texture qui peut être dure (*cassant, croustillant*) ou molle (*onctueux, mousseux*), la consistance solide ou liquide (*nappant, fondante*), le goût (épicé, fade, amer, sucré). Un grand nombre d´adjectifs décrivent la consistance et la texture d´une crème, d´une sauce, d´une pâte :

N + Adj
une crème onctueuse, aérée, légère;
une sauce émulsionnée, stable, froide;
une sauce veloutée, épaisse, fade, épicée;
une pâte brisée, sablée, feuilletée;
une texture nappant, pâteuse, mousseuse, ferme, fondante;
un biscuit souple, moelleux;
une croûte croustillante;
un dessert savoureux, énergisant;
un petit four fin, cassant, arrondi;
un appareil mousseux.

2.3. Expressions

2.3.1. De température

à feu très doux*;*
à feu vif*;*
à four sec*;*
cuire doucement.

2.3.2. De quantité

Il existe un grand nombre des expressions de quantité dans le domaine de la gastronomie. On n’en présentera que quelques-unes:

3 gousses d´ail;
un bâton de cannelle;
une botte de radis;
un trait d´huile d´olive;
une noix de beurre;
6 brins de ciboulette;
un bouquet d´aneth.

2.3.3. De modalité

Les adverbes précisent l´action du verbe en indiquant la manière ou la modalité :

hacher grossièrement le persil;
hacher finement la menthe;
cuire doucement le veau;
ajouter lentement le beurre;
incorporer rapidement le fromage;
éplucher soigneusement les légumes;
fouettez énergiquement les jaunes d´œufs;
*m*élanger vigoureusement/ vivement en versant un peu de lait.

2.3.4. Métaphoriques

Il existe un nombre d´expressions figuratives ou métaphoriques, certaines se rapportent au vêtement :

ail en chemise;
pomme de terre en robe de champs;
filets de tacaud en habit vert;
enrober de chocolat;
tournedos vert-pré;
côtes bonne femme;
filets de lieu jaune bonne femme;
sole bonne femme;
monter les blancs en neige;
porter à frémissement.

La formule « bonne femme », évoque une cuisine mijotée, simple, familiale ou rustique : *potage bonne femme, poularde bonne femme, sole bonne femme.*

3. Approche culturelle

L´art culinaire français est solidement ancré dans le savoir-faire local du terroir. Les recettes et les procédés de fabrication, venus de la nuit des temps, sont jalousement gardés en tant que secrets de famille. Le lexique culinaire présente des traces culturelles dont les origines sont à chercher dans des faits historiques, des anecdotes, des habitudes régionales ou des coutumes. Dans la gastronomie française, on trouve souvent des

dénominations de produits, de mets et de procédures culinaires, liées à l´histoire du pays.

Sous le règne de Louis XIV, la cuisine française a fixé les règles du « bon goût culinaire »; c´est à partir de cette époque-là qu'émerge une riche littérature liée à l´art de la cuisine française : c'est le cas de « *Le cuisinier français* » de La Varenne en 1651 et plus tard, du « *Cuisinier royal et bourgeois* » de François Massialot en 1691. Sous l´élan de Massialot, grand cuisinier de la cour française, on a décidé que les produits, les plats et les procédures culinaires devaient porter le nom du créateur, du lieu ou de la région d´origine. Voilà donc pourquoi un grand nombre de plats ou de produits portent le nom d´une figure importante ou d´un endroit.

3.1. Créateurs

Un bon nombre de plats, de sauces, de techniques culinaires portent le nom de leurs créateurs. C'est le cas de Béchamel, Bisque, Chantilly, Chibouts, Madeleine, Mirepoix, Parmentier, Pêche Melba, Savarin.

- Béchamel : à l´origine de cette sauce, il y a le marquis Louis Béchamel, devenu maitre d´hôtel du roi Louis XIV (Boué et Delorme, 2009: 131).
- Bisque : sauce attestée dès 1651 dans « Le cuisinier français » de François de la Varenne. Elle devient, en 1742, un potage aux écrevisses. Dès nos jours, la bisque est un coulis de crustacés lié, le plus souvent, à la crème de riz (Boué et Delorme, op.cit.: 133).
- Crème Chantilly : on attribue la création de cette crème à François Vatel, c*ontrôleur général de la bouche* du Grand Condé, au Château de Chantilly (Boué et Delorme, op.cit : 174).
- Crème Chiboust : Chiboust était un pâtissier installé à Paris en 1840. Il inventa le Saint-honoré en hommage à sa rue et au saint patron des boulangers. Ce délicieux gâteau à base de pâte à choux est garni de la crème et porte le nom du saint patron des boulangers, Saint-Honoré. (Boué et Delorme, op.cit. : 175).
- Madeleine : on attribue généralement à Madeleine Paumier l'élaboration des premières madeleines au Château de Commercy (Lorraine) vers 1730 pour le roi de Pologne, Stanislas Leszczynski. Le dessous des madeleines, strié, rappelle la coquille

Saint-Jacques, symbole du pèlerinage vers Compostelle (Boué et Delorme, op.cit. : 35).

- Mirepoix **:** technique de découpe d´un produit en gros dés. Utilisant la même technique que la brunoise et la macédoine, la mirepoix correspond à une taille de légumes en cubes de 1 à 1,5 cm de côté. Créée par le cuisinier du duc de Lévis-Mirepoix, maréchal de France et ambassadeur de Louis XV, elle se composait de carottes, d'oignons et de céleri coupés grossièrement et servait de base à une sauce ou une garniture aromatique, dans un plat de viande, de gibier ou de poisson (Site Mag cuisine).

- Parmentier de Confit de canard : au XVII siècle, Antoine Parmentier, agronome, développe la culture de la pomme de terre, légume qui était inconnu en France, car américaine (Mauchamp, 1987: 88).

- Pêche Melba : Escoffier, en hommage à la cantatrice australienne Nelly Melba, a inventé ce dessert (Site académie du goût).

- Savarin**:** le moule à savarin a été créé en 1845 par Auguste Jullien en hommage à Brillat-Savarin, célèbre auteur de la *Physiologie du goût*, paru vingt ans plus tôt (Boué et Delorme, op.cit. : 27).

3.2. Lieux ou régions d´origine

Certains produits alimentaires portent le nom du lieu d´origine :

- Fromages **:** le fromage, symbole de la France, est un produit du terroir. Certains portent le nom de la ville ou de la région d´origine**:** *Brie, Camembert, Cantal, Roquefort, Emmental.*

- Vins : la vigne est apportée en France par les Romains et améliorée par les moines. Les Romains développent le vignoble dans la vallée du Rhône puis, à Béziers et à Narbonne. Entre 315 et 1100, la France se couvre, à la fois, de monastères et de vignes. Les moines se révèlent d´excellents vignerons. En Bourgogne, ils sont à l´origine de plus grands vignobles, découvrent la notion de terroir, qu´ils nomment « climat », notent les différences entre les crus, sélectionnent les cépages. En Champagne, selon la légende, le moine bénédictin Dom Pérignon découvre le processus qui permet de fabriquer du vin pétillant, le champagne.

- Moutarde de Dijon : l'histoire de la moutarde de Dijon remonte au XVIe siècle, quand les vinaigriers-sauciers-moutardiers s›organisent en corps de métiers. Paris, Saint-Maixent et Besançon sont alors reconnus comme des centres de production. Au XVIIIe siècle, une famille dijonnaise (les Neigeons) donne à la moutarde de Dijon ses lettres de noblesse en l'élaborant non pas avec du vinaigre mais avec du verjus (jus de raisin vert). C›est là toute la spécificité du produit (Site Futura Planète).

- Plats : *la Quiche Lorraine ; la Salade Niçoise ; le Gratin Dauphinois ; le Poulet de Bresse ; le Bœuf Bourguignon ; la Fondue savoyarde ; la Fondue Bourguignonne* autant de noms qui rappellent des endroits, des régions, des villes…

3.3. Coutumes

D´autres dénominations sont nées de coutumes, d'anecdotes, d'habitudes telles que *le hors d´œuvre, la bouillabaisse, la bûche de Noël, le Cordon Bleu* et d'autres encore !

- Bouillabaisse : plat composé d´une soupe de poissons, de croutons aillés, de rouille et de pommes de terre. Originaire du VII siècle, bouillabaisse signifie en occitan provençal « abaisser l´ébullition ». Par des stratégies d´économie de mots, la phrase est devenue une nominalisation « *bouillabaisse* », en gardant l´ordre de mots (Site Petit Futé).

- Bûche de Noël : c´est un gâteau traditionnel de Noël. Á la veille de Noël, on brûlait une énorme bûche d´un cèdre ou d'un cerisier et autour de ce foyer, s´assemblait la famille pour goûter le repas de Noël. Le gâteau est né vers 1870. Plusieurs pâtissiers s'en disputent la paternité, ils ont tous eu l'idée de fabriquer un roulé qui ressemble à une bûche. Ailleurs, le gâteau de Noël s´appelle *stollen* (Allemagne) ou *panettone (*Italie).

- Cervelles de canut : spécialité de la région Lyonnaise, ce plat tire son nom des canuts, ouvriers tissant la soie, qui se sont révoltés au XIX siècle (Boué et Delorme, op.cit. : 412).

- Coquille Saint Jacques **:** sans doute pour des raisons symboliques, la coquille s'est imposée comme attribut de l'apôtre et

prit le nom de Saint Jacques. Petit à petit, cousue sur le chapeau, sur le sac ou sur le manteau, elle va devenir l'emblème, non seulement des pèlerins de Saint Jacques de Compostelle, mais de tous les pèlerins (Site Dielette).

- Cordon bleu : certains rattachent cette appellation à l'ordre des chevaliers du Saint-Esprit, créé par Henri III, en 1578, sous les Guerres de Religion. L'attribut principal des membres de cet ordre était une croix attachée aux habits par un ruban bleu ciel, le fameux « cordon bleu ». Or, au XIXème siècle, les membres de cet ordre se réunissaient dans des « clubs des gourmands », d'où l'expression « être un cordon bleu » pour désigner un fin cuisinier (Blog Messer Gaster).

- Hors d´œuvre : aujourd'hui un *hors d'œuvre* est un plat léger servi au début d'un repas, avant le plat principal ; il a tendance à se confondre avec l'entrée. Le mot *hors d'œuvre* vient de l'architecture. En effet, dans ce domaine, dès la fin du XVIe siècle, le terme *hors d'œuvre* désigne un bâtiment détaché du bâtiment principal. L'expression prit ensuite un sens figuré pour désigner, dans le langage courant, ce qui dans un livre ou toute œuvre artistique ne fait pas partie essentielle du sujet, que l'on semble avoir ajouté dans un second temps et dont l'absence ne nuirait pas à l'ensemble. Un siècle plus tard, le lien entre les arts et la cuisine se tisse. Le terme est ainsi utilisé lors des repas pour désigner ces petits plats facultatifs (https://www.chosesasavoir.com).

- Paris-Brest : c´est une pâtisserie en forme de couronne. Louis Durand, pâtissier des Maisons Laffitte, inspiré par la course cycliste entre Paris-Brest-Paris créée en 1891, est à l'origine du gâteau en 1910. La forme du Paris-Brest est d'ailleurs censée représenter une roue de bicyclette en référence à cette course (Site Un plat, une histoire).

- Vol-au-vent : comme de nombreuses recettes, celle du vol-au-vent, est le fruit d´une anecdote. On attribue sa mise au point au maître Antonin Carême, épris de créativité et de modernité. Après plusieurs tentatives peu satisfaisantes, Carême teste un assemblage de deux abaisses complétées par un ruban de feuil-

> letage. Le feuilletage monte droit, boursoufle, et le fournier admiratif s'exclame : « Antonin, la tourte vole au vent ». La belle croûte était inventée, prête à accueillir toutes les garnitures (Site Un plat, une histoire).

4. Conclusion

Le travail présenté ici n'est pas exhaustif. Du point de vue linguistique, il a eu l´intention d´apporter aux enseignants de FLE des filières gastronomiques un panorama du lexique culinaire pour qu´ils enrichissent leur maitrise de la langue de son domaine de spécialité.

D´autre part, concernant les deux dimensions exploitées, il se propose de mettre en évidence des pistes didactiques telles que le travail à propos des relations sémantiques entre les éléments: a) rapports hiérarchiques (hypo et hyperonymie), b) rapports d´équivalence et d´opposition, c) polysémie. Quant à l´aspect syntaxique, il a mis en avant les groupes : V + Nom (*parer les truites*); V + Adv + Nom (*Hacher grossièrement* le persil) ; Nom + Adj. *(une crème onctueuse).*

En fin, à l'opposé d'une vision du lexique culinaire étroitement centrée sur une approche linguistique, on a présenté la dimension culturelle de quelques expressions parce qu´elle fait émerger la trace culturelle, véhiculée par toute langue. Cette trace cristallise « une expérience, un fait historique ou un événement marquant dont l´origine est souvent oubliée » (Klett, 2013 :60). En effet, l´art culinaire français est issu d'un savoir-faire local lié à un terroir et à des produits spécifiques, parfois à des coutumes locales et même, à des secrets de fabrication longtemps bien gardés.

Références Bibliographiques

> Boué, V; Delorme H. 2009. *Encyclopédie de la gastronomie française.* Paris: Flammarion.

> Drouin, P. 2007. Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire. Revue Française de Linguistique Appliquée. Vol XII-2 (45-64).

> Klett, E. 2013. Les expressions idiomatiques et leur défigement. Parcourt contrastif et interculturel. Synergies Argentine N° 2 - 2013, pp 59-69.

> Legallois, D.; Tutin A. 2013. Vers une extension du domaine de la phraséologie. Revue Langages N° 189. Armand Colin (3-25).

> Monnerie, A. 1996. *La France aux cents visages*. Paris: Editions Didier.
> Mauchamp, N. 1987. *La France de toujours*. Paris: CLÉ International.
> Negro Alousque, I. 2010. Le lexique de la cuisine française. Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses, Vol 25 – 197-209. ISSN: 1139-9368.
> Negro Alousque, I. 2010. La traducción de las expresiones idiomáticas marcadas culturalmente. Revista de Lingüística Aplicada y Lenguas Aplicadas, Volumen 5.
> Tutin, A; Grossman, F. 2002. Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. In Revue Française de Linguistique appliquée, 2002. VII- I (7-25).
> Tutin, A. 2007. Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. In Revue Française de Linguistique Appliquée. Vol XII-2 (5-13).
> Nodet, P. 2013. *Marabout chef. 80 recettes au fromage*. Paris: Hachette livre Marabout.
> Vence, C. 1978. Encyclopédie Hachette de la Cuisine, d´hier et aujourd´hui. Paris: Hachette.

Sitographie

Durand. Site Paris-Brest. Editeur SOCIETE SARL Durand. Consulté le 18 septembre 2017. Disponible sur : http://www.paris-brest.fr/durand_et_fils_createur_du_paris-brest_depuis_1909/historique.html

Guillaume, L. Blog www.chosesasavoir.com. Editeur Société French On Demand Ltd. Consulté le 28 juillet 2017. Disponible sur : https://www.chosesasavoir.com/dit-on-doeuvre/

Josse, G. Site Futura Planète. Éditeur SARL Futura-Science. Consulté le 10 aout 2017. Disponible sur : http://www.futura-sciences.com/planete/questions-reponses/culture-origine-moutarde-dijon-5310/

Lebosco. Site Dielette. Consulté le 31 juin 2017. Disponible sur https://www.dielette.fr/2016/05/14/lhistoire-de-coquille-saint-jacques/.

Labourdette, J.P. Site Petit futé. Editeur petitfute.com, Société Anonyme. Consulté le 12 septembre 2017. Disponible sur : https://www.petitfute.com/p1-france/actualite/m17-top-10-insolites-voyage/a10734-les-10-plats-typiques-de-la-gastronomie-francaise.html.

Lagayette, C. 2014. Site Académie du goût. Editeur Académie du goût. Consulté le 15 août 2017. Disponible sur https://www.academiedugout.fr/articles/la-peche-melba-lhistoire-dun-dessert-mythique_2005

Le blog de Messer Gaster. Consulté le 16 juin 2017. Disponible sur : http://messergaster.over-blog.com/article-histoire-du-cordon-bleu-123386182.html

Site Petit Futé. Top 10 des desserts de nos régions. Disponible sur http://www.petitfute.com/r5-alsace/actualite/m17-top-10-insolites-voyage/a10635-top-10-des-desserts-de-nos-regions.html.
Site Mag cuisine. Consulté le 10 décembre 2017. Disponible sur http://www.magcuisine.fr/archives/2011/10/27/22230999.html.
Site Un plat, une histoire. Consulté le 10 novembre 2017. Disponible sur : http://un-plat-une-histoire.blogspot.com.ar/p/blog-page_23.html

CV de la autora

Susana Antonia Lestani est Professeure de Français (Instituto Superior Josefina Contte) et Master en Psychologie de l´Apprentissage (Universidad Nacional del Comahue). Elle est Professeure du Département des Langues Étrangères de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue (Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencia y Tecnología de los Alimentos). Elle a participé à des projets de recherche sur la compréhension de textes en français, le lexique scientifique-académique et le discours scientifique oral en français.

Un parcours au cœur des langues : notes sur une biographie langagière

Estela Klett
eklett@filo.uba.ar
Université de Buenos Aires

Réception : avril 2018 · Aceptation : juillet 2018

Résumé: L'auteure a vécu entre plusieurs langues et en connaît une demi douzaine. Son texte fait alterner des aspects de sa biographie langagière et des commentaires didactiques. L'enseignement-apprentissage des différentes langues apprises est regardé à la loupe. Les observations sur les méthodes du moment, les techniques de mémorisation fournies ou les procédés utilisés pour enseigner la phonétique sont teintées d'humour et accompagnés d'exemples. En dévoilant l'histoire tissée avec les différentes langues, l'auteure montre aussi le rapport et l'influence de celles-ci sur son identité. Les changements survenus sont explicités et valorisés de façon positive.

Mots clés : biographie linguistique, identité, répertoire linguistique

A journey to the heart of languages: notes on a linguistic biography

Abstract: The author has lived among languages and knows half a dozen of them. Her text switches between aspects of her linguistic biography and didactic comments. Teaching and learning of the different languages learned are analyzed in detail. Observations on bygone methods, memorization techniques supplied or methods used to teach phonetics are tinged with humor and accompanied by examples. In revealing the history woven with different languages, the author also shows their influence in her identity. The changes that have taken place are made explicit and highly valued.

Keywords: linguistic biography, identity, linguistic repertoire

1. Introduction

À l'heure actuelle, nul ne doute de la grande valeur des langues étrangères (LE) et des cultures qu'elles véhiculent. Pour tout individu, les langues de son répertoire linguistique, y compris sa langue maternelle ou langue de référence, constituent un bien précieux, une richesse qui le distingue et le place au-dessus des sujets enfermés dans le monolinguisme. Les raisons qui nous poussent à apprendre une nouvelle langue sont variées. Pour certains, le besoin est rattaché au travail et à la possibilité d'obtenir des bénéfices matériels. Pour d'autres, c'est l'internationalisation croissante des études universitaires qui est à la base de leur intérêt. Étudiants et

enseignants doivent connaître des langues pour pouvoir participer aux programmes de mobilité offerts aujourd'hui. Enfin, il y a des individus qui sont attirés par des voyages et des échanges sociaux à l'étranger ou charmés par la culture ou, enfin, envoûtés par les sons surprenants d'une langue différente de la langue d'origine. Chacun de nous tisse une histoire singulière avec les langues et il s'avère intéressant de dévoiler quelle est cette histoire et comment résonnent ces langues.

Le travail part du principe que les langues ne se limitent pas au statut de simples outils de la communication mais qu'elles modifient l'identité des individus dans un jeu réciproque d'implications. Les citations qui suivent se trouvent dans le même registre d'idées. « Qui apprend une nouvelle langue acquiert une nouvelle âme »[1] (Jiménez, 1907: 25. Ma traduction). « Plus tu connais de langues, plus tu es humain » mot d'ordre utilisé par la Commission européenne, pour affirmer son engagement vis-à-vis du multilinguisme (Bresson, 2005 : 1). Plusieurs langues font partie de ma vie. Afin de mieux saisir le rapport que j'entretiens avec elles, je tracerai ici ma biographie langagière. Chacun de nous tisse une histoire singulière avec les langues et il s'avère intéressant de dévoiler quelle est cette histoire et comment résonnent ces langues. Tout d'abord, je m'arrêterai sur le concept de biographie langagière. Puis, les différentes langues de mon répertoire actuel seront examinées.

2. La biographie langagière

Dans un travail précédent, j'ai montré les rapports entre les parcours linguistiques d'un sujet et son récit de vie.

> Le récit de vie et la biographie langagière entretiennent des rapports privilégiés et il existe une relation d'inclusion narrative entre le premier terme et le second. En effet le sujet *se dit*, *se raconte* et dévoile, à degrés variables, des aspects spécifiques de sa vie, au moins quand il s'agit d'un enseignant de langues (Klett, 2013 : 90).

En parlant de la biographie langagière, Cuq focalise son attention sur la composition du capital langagier d'une personne ainsi que sur son caractère évolutif. Il signale :

> La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier;

> elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (Cuq, 2003 : 36-37).

La biographie langagière (BL) est un outil très apprécié dans la didactique des langues, surtout si on veut promouvoir le plurilinguisme. L'expérience sur les langues et les cultures explicitée dans une BL peut aider le futur apprenant à atteindre un plus haut degré de compréhension de son propre processus d'apprentissage. A ce sujet Molinié (2011 : 147) dit : « La BL développe la capacité du sujet à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel ». Dans la section qui suit on observera les langues étrangères qui habitent en moi. L'espagnol constitue ma langue source, première, natale ou ma langue d'origine. Aujourd'hui, on préfère abandonner le terme langue maternelle car la langue première n'est pas forcément liée à la mère. La généalogie parentale attribuée exclusivement à la mère peut fausser l'analyse (Dollé, 2001 : 29). L'espagnol, a été donc la langue la plus importante lors de ma première socialisation et puis, celle de ma scolarisation. Enfin, aujourd'hui, je continue de répéter les comptines de l'école, de compter, de prier ou de dire de gros mots en me servant de l'espagnol. L'ordre de présentation des langues apprises correspond à la chronologie de leur appropriation.

3. Les langues de mon répertoire langagier

Je suis née au sein d'une famille vaudoise qui habitait dans un petit village appelé « Colonia valdense » (Colonie vaudoise), en Uruguay. Son nom rappelle la vague migratoire de Valdôtains arrivés à ce pays en 1858. Trois langues m'ont bercée : l'espagnol qui provenait de ma mère et de ma grand-mère maternelle, le patois du Val d'Aoste et le français, langues parlées par la famille de mon père.

3.1. Le patois du Val d'Aoste

La problématique linguiste de la communauté montagnarde du Val d'Aoste est complexe car pendant « des centaines d'années on a vu cohabiter le français, le franco-provençal, le piémontais et le latin, une bonne partie de la population étant pour le moins trilingue. Le français s'utilisait pour parler aux classes

dirigeantes, le franco-provençal ou patois entre soi et le piémontais pour le commerce. Aujourd'hui, le français a presque disparu d'un usage quotidien, alors que le franco-provençal est parlé par plus de 40% de la population et compris par 60 % des valdotains de toutes les générations » (Brossard, 2014 : 63). Il est à signaler que le terme patois n'est pas dévalorisant. Il renvoie à la forme utilisée dans la vie courante par les habitants des vallées.

Tout naturellement, mes grand-mères chantaient des berceuses tantôt en patois tantôt en espagnol et mon père et ma mère alternaient le français et l'espagnol, respectivement. Plus tard, à l'école primaire, je partageais la recréation et les jeux avec des enfants dont les noms de famille rappelaient le français. Mes camarades appartenaient aux familles Jourdan, Rostand, Griot, Pons, Guigou, Morel, Salomon, Charbonnier, entre autres. Pour moi, le patois a été une langue entendue que je n'ai jamais écrite. Ayant oublié la syntaxe et la grammaire je peux seulement évoquer des mots quand je rencontre mes cousins. Certains sont ancrés dans ma mémoire parce que je n'ai pas encore trouvé un équivalent satisfaisant en espagnol ou en français. On sait bien que certains mots se résistent à la traduction. Les médias fournissent d'ailleurs des listes de mots idiosyncratiques d'un peuple pour lesquels les équivalents dans d'autres langues sont approximatifs ou peu économiques. Bordelois (2017 : 58) signale qu'il y a des « mots attachants, nécessaires et intraduisibles ». Pensons par exemple à la paraphrase qu'il faut faire pour traduire « perrito *faldero* » (qui aime être sur les genoux de son maître) ou encore « un café *bebido* » (sans autre nourriture). Dans le cas du patois, je pense au terme [rabaste][2], mot magique prononcé par ma grand-mère Elisa pour nous appeler. Cela signifiait qu'elle avait fait une crème pâtissière et que dans la casserole il y avait des restes adhérés aux parois. La cuillère à la main, une flopée d'enfants bruyants, cavalaient vers la cuisine.

Il y a un autre terme très présent dans mon discours d'aujourd'hui étant donné sa précision. Il s'agit de [magun] qui renvoie à la nostalgie, à la tristesse ou au fait d'être en détresse. Dans la famille, ce mot est accompagné d'une petite grimace semblable à celle du bébé qui fait « pucherito » (mimique précédant les pleurs qui consiste à rapprocher et étirer les lèvres pour manifester du chagrin). Chez nous, dans la conversation courante, on utilise le mot [torcha] qui correspond à lavette et dont l'étymologie est la même de torchon en français. À l'heure actuelle, je me sers d'une quarantaine de mots

patois qui sont partagés par mes enfants. Pourtant, dans la conversation avec mes cousins le chiffre est facilement triplé. Enfin, pour finir, je me permets de signaler que le dictionnaire que j'ai constitué avec l'aide de mes tantes, autrefois, et d'une cousine, aujourd'hui, possède 300 mots. La tâche accomplie pour le simple plaisir a été très exigeante du point de vue émotionnel car elle a déclenché de gros remous dans mes souvenirs. Mon grand-père qui faisait bouillir de l'eucalyptus pour mitiger le [fla] (odeur) de graillon. Ou l'oncle Édouard qui mettait ses [grula] (chaussures usées et déformées) pour aller labourer le champ. Enfin, partir à la cueillette de fruits, chacun son [tascot] (panier) à la main. Comme c'est bénéfique d'avoir retrouvé l'univers magique de mon enfance dans les mots qui murmurent dans ma tête ! Ce sont les mots des miens et en les remémorant j'ai rendu hommage à mes aïeux et à leur histoire.

3.2. Le français

À l'âge de 10 ans j'ai commencé mes études de français. Les leçons de piano que mes parents me proposaient me terrorisaient. Par contre, bien comprendre la langue que la famille de mon père alternait avec le patois éveillait en moi une grande curiosité. Un troc a été donc proposé aux adultes : le français à la place de la musique. J'allais enfin pouvoir déceler des phrases contenant un mot central : « la petite ». Je ne savais pas ce que les grandes personnes disaient mais j'étais certaine qu'elles parlaient de moi. Mes parents m'ont confié à Mme Gonnet, une dame française, professeur au lycée. J'ai ainsi fait mon entrée dans le monde du français, ma langue du cœur, qui m'accompagnerait pour le reste de ma vie.

J'adorais les astuces de Mme Gonnet quand elle m'apprenait le français. Mourir ne prend qu'un « r » car on ne meurt qu'une fois ou nourrir prend deux « r » car on le fait plusieurs fois, me disait-elle. Pour me souvenir des mots qui font le pluriel avec un « x » je récitais : *venez mes choux sur mes genoux avec vos bijoux et vos joujoux mais ne lancez pas de cailloux sur ces vieux hiboux plein de poux*. Très tôt, j'ai appris que les mots *amour, délice et orgue* sont généralement masculins au singulier et féminins au pluriel. Pour montrer des cas de polysémie, le professeur a insisté sur la phrase : *ton avocat est pourri*. Afin de saisir l'homographie, je répétais : *les poules du couvent couvent*. En quatrième année j'ai appris une phrase mémorable : *il m'eût plus plu qu'il n'eût plus plu*. Rien ne me fatiguait. Ni l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir ni les doublets du

genre *espoir / espérance, poison / potion* ou *fléau / flagelle* ni, enfin, la différence entre *fatigant / fatiguant*. Je parcourais les méandres de la signification ou de la grammaire avec un immense plaisir et j'incorporais sans peine les particularités de la langue de Molière. Loin de m'énerver, cette tâche enrobait de fascination mon apprentissage.

Les études linguistiques faites plus tard m'ont bien prouvé qu'il n'y pas des langues douces et d'autres dures. Ce sont nos représentations sur les langues et leurs locuteurs qui nous poussent à les classer selon des critères émotionnels qui nient toute logique. Pourtant, on sait bien aussi que « le cœur a des raisons que la raison n'a pas ». Après l'espagnol, le français est pour moi la langue logée le plus profondément dans mon être. Je me sens vraiment dans ma peau dans le monde du français, la langue et mon être s'unissant de façon consubstantielle :

> Le français constitue un trésor pour moi. Un trésor se métamorphosant, pendant mon enfance, en havre de paix. Un refuge à moi peuplé de fantaisies et éloigné du regard sévère des adultes peu compréhensifs. Paradoxalement, tout en me cachant je parvenais à me dévoiler, à mieux me connaître. Tout y était permis ! Et me voilà encore aujourd'hui que je me rends souvent à cette cachette pour réfléchir, pour rêver, pour errer sans but dans les archives de ma mémoire, pour effacer une peine, pour écrire, me raturer et me corriger (Klett, 2017 : 2).

3.3. L'anglais

Lors de mon premier cours d'anglais à l'école secondaire, Miss White a lu un petit texte appelé « the cat and the rat ». Avec un accent très *british,* elle remarquait inlassablement l'importance de bien prononcer certaines consonnes qui faisaient une petite explosion. Mais, les *t, p* ou *k* prononcés par Miss White frappaient mes oreilles comme un fouet. La dame crachotait en prononçant et sa bouche déversait un flot de gouttelettes minuscules qui brillaient au soleil. Cela me dégoutait, certes. En deuxième année j'ai eu un nouveau professeur qui a essayé de me transmettre la langue de Shakespeare autrement. Mon sort n'a pas changé pour autant. L'enseignante disait qu'elle avait crée un système personnel pour faciliter l'apprentissage de la prononciation de l'anglais considérée difficile. Alors, elle prononçait des phrases et elle les écrivait au tableau noir selon sa méthode miraculeuse : *e cuota tu tu (sic) correspondait à « a quarter to two » (deux heures moins le quart). Pas de plosives du tout ! Un mouvement

méthodologique pendulaire a gommé d'un coup les efforts de Mme White voulant m'approcher de la prononciation soignée en première année.

Adulte déjà, j'ai parcouru plusieurs établissements consacrés à l'enseignement-apprentissage de l'anglais. J'ai étudié les secrets de la grammaire et égrené un à un les détails de la transcription phonétique exigée pour certains examens. J'ai enfin décroché le « First certificate », c'est-à-dire un niveau intermédiaire. Pour ne pas oublier les connaissances acquises, pendant une dizaine d'années j'ai pris des cours de conversation à droite et à gauche. Mais il n'y a rien à faire. L'anglais n'a jamais vibré en moi ou, plutôt, je ne parviens pas à frémir d'émotion en parlant cette langue. Je l'ai étudié avec grande application pendant plus de 20 ans. Je peux lire des textes de ma spécialité, me débrouiller bien à l'oral lors des voyages, échanger des phrases avec mes petits enfants aux USA. Mais c'est toujours une besogne, le cœur n'y est pas et le plaisir non plus.

Je me suis demandé maintes fois pour quelle raison je reste prisonnière dans ce blocage alors que j'adore les langues. Un point à considérer est que ma famille était très anti-américaine. De façon inconsciente, j'ai fait un déplacement injustifié en réduisant l'anglais à son utilisation aux États Unis. L'animosité à l'égard de ce pays avait des bases politiques. Mes parents condamnaient la superpuissance planétaire qui soumettait les peuples d'Amérique Latine. Avec son idéologie, ma mère surtout, s'est anticipée à ce que j'allais apprendre bien plus tard en lisant *Las venas abiertas de América latina* (Galeano, 1971). En dehors de mon ressentiment idéologique un peu atavique, il y a d'autres aspects qui m'éloignent des étasuniens. Il s'agit de certaines valeurs qui sont décisives dans ma vie. On décrit la culture américaine comme plutôt individualiste. Il est courant d'exhiber l'affirmation de soi et de mesurer la réussite par le gain obtenu. Ce qui me frappe aussi c'est l'extrême réticence dans l'expression des sentiments. Dans la culture argentine, on ne valorise point la mise en avant de la personne. On privilégie la solidarité, le regard porté à autrui, la convivialité, l'humanité, la générosité. Je suis consciente que les images transmises par ma famille ou bien construites par moi-même ont contaminé mon attitude envers la langue anglaise car mes représentations sont très négatives. La vision des Américains du Nord créée par mon imaginaire est manichéenne, je l'admets. Des aspects très positifs de la culture anglo-saxonne ne sont pas évoqués alors qu'ils

constituent des pôles positifs : le respect des normes, la condamnation du mensonge, la loyauté, le devoir, l'honneur, entre autres. Et que dire de la ponctualité ! Sans aucun doute, les représentations des langues jouent un rôle déterminant dans la manière d'adopter ou de rejeter ces langues.

3.4. L'allemand

En 1968, quand j'étais étudiante en France, je me suis inscrite à un cours d'allemand au Centre audio-visuel de l'université. À ce moment-là, la méthode audio-visuelle faisait fureur. En Uruguay, à l'école secondaire, j'avais appris les langues (l'anglais et le français) par la méthode directe. Les techniques du professeur d'allemand n'avaient rien en commun avec celles de mes professeurs uruguayens qui montraient du doigt des objets et les nommaient en LE. Le premier jour, le cours d'allemand m'a paru intéressant car le professeur utilisait un magnétophone et une séquence d'images projetées avec des personnages qui dialoguaient. Les supports audio-visuels avaient un côté magique pour moi habituée au papier et à la craie. Pourtant, très vite, une grande déception est survenue. Toutes les classes suivaient un même schéma parfaitement conçu, chronométré et tenu. Aucune variation n'était introduite. C'était l'enseignant qui nous disait à quel moment nous devions faire une chose ou une autre. Il n'y avait jamais une prise de parole spontanée de la part des apprenants.

Plus tard, lors des cours de didactique de Robert Galisson à la Sorbonne, j'ai compris que selon la conception structuro-globale audiovisuelle le professeur devait suivre ce qu'on appelait « les moments de la classe de langue ». Ils comprenaient la présentation du dialogue, l'explication, la répétition, la mémorisation, l'entraînement grammatical, la description des images, le passage au style indirect et au récit et, enfin, l'expression libre. Ce carcan qui rendait la classe extrêmement monotone me dérangeait beaucoup. Mais ce qui me tracassait le plus c'étaient les exercices structuraux répétés de façon inlassable jusqu'au total épuisement de nous tous, apprenants soumis du cours. J'ai peu supporté cet entraînement manquant de tout plaisir et j'ai abandonné le cours. Certaines phrases mémorisées sont encore ancrées dans mon cerveau. Mais, je suis incapable de les désarticuler pour en faire d'autres. Il n'y aucune possibilité de faire des changements !

3.5. Le portugais

Quand j'avais 40 ans, nous avons fait un voyage en famille, au Brésil, à

Salvador de Bahia. La lecture de *Dona Flor et ses deux maris* et les visites aux endroits cités par Jorge Amado dans le livre cité ont déclenché en moi un désir irrésistible d'apprendre le portugais. J'imaginais les cours de cette cuisinière, jolie et rayonnante, qui mélangeait savamment des produits exotiques : « azeite de dendê, leite de coco, farinha de rosca et fubá » pour préparer des délices comme le « vatapá ». D'un pas décidé, je me suis inscrite dans un cours pour débutants au Centre d'études brésiliennes, une institution rattachée à l'Ambassade du Brésil en Argentine.

Les cours m'ont immédiatement beaucoup plu. En parlant de l'origine géographique des participants, le professeur, une jeune Carioca, a dit : « Eu moro no Rio ». J'ai été prise d'extase. Elle a prononcé RRRRHiuuu! Ce mot avait un r que je n'avais pas appris en faisant mon Master en phonétique à l'Institut de la rue des Bernardins, à Paris. Ce n'était point le r roulé de l'espagnol (comme dans « perro »), ni le r rétroflexe (des Étasuniens). C'était un r qui ressemblait au r grasseyé ou uvulaire des Parisiens mais avec un petit souffle. Dans ce r il y avait quelque chose de l'aspiration du mot anglais « house », proche du j de l'espagnol « joya ». Plus tard, en me renseignant, j'ai appris que le r carioca est une fricative vélaire assourdie en position initiale. Répéter des mots comme Rio était fantastique ! C'était une mise en voix délicieuse qui laissait présager un bel avenir à mes études de portugais. Dès que je pouvais, je m'entraînais donc à dire des mots tels que « rato, raro, carro, roupa, rainha ». Les r grésillaient au niveau de la luette et je sentais un ravissement inexplicable. Ces sons me rapprochaient des musiciens et des écrivains. Les chatouillements de ma gorge me transportaient et j'entendais Elis Regina, Tom Jobim, Gal Costa, Vinício de Moraes ou j'évoquais des lectures de Clarice Lispector, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade ou Jorge Amado.

Les mots avec la diphtongue nasale ão étaient aussi mes préférés. Je répétais de très longs ãããooo en allongeant l'émission jusqu'à essoufflement. Bien plus tard, je me suis aperçue que je n'étais pas du tout originale car Valéry Larbaud (1927 : 25) avait décrit, 50 ans plus tôt, sa fascination devant le phénomène évoqué.

> La graphie ão, imprononçable à qui n'est pas portugais, exerce sur nous, gens de langue française, un attrait irrésistible. C'est le signe d'une belle nasale qui diffère de notre *on* et de notre *an* et qui n'est pas aussi ouverte, ni aussi longue, que notre signe nous le fait

> croire. Cependant nous avons un plaisir d'enfant à la prononcer ãon et à la placer dans tous les substantifs français en tion : j'ai fait une excursiãon, il y a eu une révolutiãon… Nous pensons faire les malins, mais les Portugais qui savent comment se prononce ãon se moquent de nous, et c'est notre méritée punitiãon.

Plus tard, mon bonheur a été comblé grâce à deux petits enfants bilingues nés de l'union d'un Brésilien et d'une Argentine. Mes voyages fréquents au Brésil où ils habitent et les conversations entretenues le long de 15 ans ont enraciné le portugais en moi. Bien que la musicalité des sons et les aspects culturels de cette langue soient toujours un attrait, je me plais à saisir des aspects particuliers par rapport à l'espagnol. Il est connu que les locuteurs de notre langue utilisent fréquemment le diminutif qui touche les noms, les noms propres, les adjectifs, les participes et les pronoms, surtout indéfinis. En portugais, dans une conversation informelle et marquée par l'affectivité certains pronoms personnels et démonstratifs ainsi que des adjectifs numéraux acceptent la forme diminutive « inha ». Observons des exemples : « Elasinha quebrou o copo », dit-il en montrant du doigt la petite sœur. Un autre cas : -"A senhora tem crianças?" (Vous avez des enfants ?) –« Tenho só duasinhas! » (*deux* avec une terminaison de diminutif). Les cas d'épenthèse ou ajout du phonème « i » entre deux consonnes comme dans « abdômen » [abidomein] ou « corrupção » [koRupisão] me fascinent. Le lien entre le portugais et moi se consolide et s'étoffe par le biais des sons captivants, d'une culture faite de mixité et des particularités linguistiques qui attirent une amoureuse des langues. Mon objectif avec les langues, le portugais y compris, est de parvenir à leur entrecroisement dans les domaines linguistiques, discursif, historique et socioculturel. Il faut regarder de tous les côtés parce que c'est à ce moment-là que notre identité s'enrichit et on peut changer. Puccinelli Orlandi (2011 : 29) parle de « esclarecimento cruzado » ou de « conhecimento atravessado » (éclaircissements croisés, connaissance qui traverse).

3.6. L'italien

Le rapport que j'entretiens avec l'italien a quelque chose d'extraordinaire. On pourrait imaginer que c'est un cas de ce que Calvet (2011 :10) appelle la « glossolalie », don qui permettrait de parler spontanément un LE sans un apprentissage préalable. Pourtant, le conditionnel indique ma prudence extrême. S'il est vrai que je n'ai jamais étudié l'italien, je l'ai appris par contact ce qui me permet de le comprendre bien l'oral et de lire des romans sans difficulté. N'ayant incorporé aucune contrainte normative, je peux prendre

toute sorte de risques. Quand je dois m'exprimer, je n'hésite point à dire des mots en espagnol ou en français, à faire des gestes et des mimiques pour accrocher mon interlocuteur. L'éventail de stratégies compensatoires apparaît rapidement. Plusieurs raisons expliquent mon aisance dans cette langue. La connaissance de plusieurs langues romanes a été une aide remarquable ainsi que le fait d'avoir un mari italien qui répète sans cesse des phrases dans la langue de sa famille. Celles-ci ont tambouriné autour de moi pendant des années et lors de notre premier voyage en Italie, en 2005, elles fusaient dans ma mémoire se glissant dans ma bouche sans le moindre effort. C'étaient des phrases simples et plus ou moins stéréotypées : « mi sono dimendicato, ognuno fa la sua, lei mi prende en giro ?, io voglio non se dice nemmeno nella casa del re ». Vu le caractère formel de ce travail je ne consigne pas de phrases concernant le domaine intime de l'amour. D'une certaine façon, il m'arrive ce que Kristeva (1988 : 35) décrit :

> Privé des brides de sa langue maternelle, l'étranger qui apprend une nouvelle langue est capable en elle des audaces les plus imprévisibles (…). L'apprentissage de nouveaux domaines abstraits se révèle d'une légèreté inouïe, les mots érotiques sur lesquels pesait l'interdit familial ne font plus peur.

La joie que j'éprouve avec l'italien est absolue. Saisir pleinement la coloration de cette langue est un désir que je cherche à assouvir.

4. Conclusion

Derrière le choix des langues et leur utilisation unitaire ou en alternance il y a bien plus qu'une activité communicative. Le processus d'appropriation est accompagné d'une altération identitaire avec des reconfigurations dynamiques (Dahlet, 2011). Ces changements sont, parfois, attendus, d'autres, moins prévisibles mais non pour autant moins riches. Sans aucun doute, les langues répercutent différemment en chacun de nous. Le long de cette autobiographie, j'ai cherché à montrer ma propre expérience de vie entre plusieurs langues tout en dévoilant celles qui habitent en moi et les différents voies d'un parcours pluriel. Les langues m'ont changée, enrichie et rendue plus ouverte à l'écoute de l'autre. « L'amoureux des langues est épris d'altérité » dit Hagège (1985 : 394) et Ferron, (2017 : 2) signale (…) « convenons que le droit de grappiller tous les registres de langues exprime d'abord une soif de mixité culturelle, contraire à l'exclusion ».

En observant l'impact des langues romanes, il semblerait qu'elles résonnent surtout au rythme de l'émotion. Certaines me permettent de mettre en mots mon moi, d'autres me conduisent aux souvenirs. Toutes ne sont pas investies de la même affectivité. Ainsi, le patois du Val d'Aoste et le français, présents dès ma plus tendre enfance, me transportent au monde magique du bonheur familial. Le français est le refuge, la confidence. Le portugais chantonne grâce aux sons envoûtants et l'italien émerge avec fraîcheur et sans gros efforts. Les langues saxonnes ne suivent pas cette voie, hélas. Entre ces langues et moi il y a un écart difficilement surmontable. Dans le cas de l'allemand, ma propre déformation professionnelle m'a éloignée de l'apprentissage de cette langue mené à tambour battant par un professeur dogmatique sous une orientation didactique rigide. Que dire de l'anglais ? De longues années d'études et beaucoup d'énergie pour des résultats plutôt maigres. Pour moi, l'anglais continue d'être une langue externe et distante dans laquelle j'ai du mal à m'engager. Je m'exprime toujours avec précaution et je suis aux aguets de mes propres erreurs, réelles ou imaginées. Ma vie entre langues m'a permis de cumuler un grand trésor. Voilà ses composantes : une vision du monde élargie, un regard aigu porté aux phénomènes langagiers, une perception auditive fine, une tolérance accrue face à la diversité culturelle, enfin une véritable ouverture d'esprit. L'aventure des langues est prodigieuse. J'ai hâte d'y plonger à nouveau !

Références bibliographiques

> Bordelois, I. (2017): « A la escucha del diálogo ». Suplemento de la *Revista Lenguas V;ivas* Nº 4, pp. 52-63.

> Bresson, H. (2005) : *Les défenseurs d'une Europe multilingue gagnent du terrain*. http://www.lemonde.fr/europe/article/2005/11/26/les-defenseurs-d-une-europe-multilingue-gagnent-du-terrain_714543_3214.html#S8krUpcRPZx9CXF1.99, consulté le 9 octobre 2017.

> Brossard, J.-P. (2014) : « Situation, influences, importance des minorités francophones ». Actes de SEDIFRALE XVI, Heredia, (Costa Rica) 3-7 février 2014: http://heredia2014.fipf.org/sites/heredia2014.fipf.org/files/actas_sedifrale_version_final_bajaresolucion.pdf, consulté le 10 octobre 2017.

> Calvet, L.-J. (2011) : *Il était une fois 7000 langues.* Paris : Fayard.

> Cuq, J. -P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE International.

> Dahlet, P. (2011) : « Investissements identitaires et éducation mixilingue ». In Braun Dahlet, V. Ciências da linguagem e didática das línguas. São Paulo:

Humanitas / FAPESP, pp.135-147.
> Dollé, M. (2001) : *L'imaginaire des langues*. Paris : L'Harmattan.
> Ferron, M. (2017): « De l'anglais sur la tour Eiffel ! Shocking ? » Consulté le 15 octobre 2017. https://www.ouest-france.fr/reflexion/point-de-vue/point-de-vue-de-l-anglais-sur-la-tour-eiffel-shocking-4829061
> Galeano, E. (1971): *Las venas abiertas de América latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
> Hagège, C. (1985) : *L'homme de paroles*. Paris : Fayard.
> Jiménez, J. R. (1907): Primeras prosas en *La Alameda verde*. Tomo I, Prosa (1898-1954). Madrid : Instituto Cervantes.
> Klett, E. (2013): « Le récit autobiographique comme outil dans la formation des futurs enseignants ». *Revue de la Sapfesu* Nº 36, Buenos Aires, pp. 90-101.
> Klett, E. (2017) : Discours prononcé lors de la remise du Doctorat Honoris Causa à l'Univeristé de Cuyo, Mendoza, 27 mai 2017 (https://www.youtube.com/watch?v=Vy2vxLu5q9o).
> Kristeva, J. (1988) : *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Fayard.
> Larbaud V. (1927/1991). *Jaune bleu blanc*. Paris : Gallimard.
> Molinié, M. (2011). « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue ». In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures.* Paris : Édition des Archives contemporaines, pp. 145-155.
> Puccinelli Orlandi, E. (2011) « Conhecimento e relação entre diferentes tradições intelectuais e lingüísticas ». In Braun Dahlet, V. *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo: Humanitas- FAPESP, pp. 17-30.

Notes

1. "El que aprende una nueva lengua, adquiere una nueva alma".
2. Les mots du patois ont été transcrits en phonétique car je ne connais pas le code écrit de cette langue. En plus, il est à signaler qu'il y a des variations de prononciation d'une vallée à une autre

CV de l'auteure

Estela Klett est professeur titulaire de la chaire de Français à la faculté de philosophie et des lettres de l'UBA où elle dirige le Département des Langues Modernes. En 2017, elle a reçu un Doctorat Honoris Causa de l'Université de Cuyo (Argentine) pour son travail en vue de la diffusion du français. Elle a publié une quinzaine de livres concernant l'enseignement du français ainsi que de nombreux articles dans des revues spécialisées. Ses recherches portent sur la compréhension des textes en langue étrangère, sur la phraséologie contrastive ainsi que sur la didactique des langues-cultures.

Expressions figées : sens opaque ou compositionnel ?

Claudia Peñalva
claudiapenalva07@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Réception: mars 2018 · Acceptation: juin 2018

Résumé: Les études en phraséologie suscitent l'intérêt des linguistes dans diverses langues. C'est depuis une perspective phraséologique que cet article se propose d'étudier les expressions figées et leurs caractéristiques ainsi que leurs processus de formation linguistique et socioculturelle. L'analyse des expressions figées nous révélera l'origine du sens compositionnel et les exemples, toujours actuels, serviront à montrer le sens opaque et l'emploi que les locuteurs en font de nos jours.

Mots clés: Phraséologie. Expressions figées. Figement. Sens compositionnel. Sens opaque.

False expressions: opaque or compositional sense?

Abstract: Studies in phraseology are of interest to linguists in various languages. It is from a phraseological perspective that this article proposes a study of fixed expressions and their characteristics, as well as linguistic and sociocultural training processes. The analysis of fixed expressions will reveal to us the origin of the compositional sense and the examples that are still current, will serve to show the opaque meaning and the use that the speakers make of it today.

Keywords: Phraseology. Expressions frozen. Freezing. Compositional sense. Opaque sense.

1. Introduction

Les études de phraséologie ont fait un grand progrès à partir des dernières décennies du XXe siècle. Actuellement, les recherches sont certainement abondantes dans divers pays. Citons par exemple, le groupe de recherche parémiologique de l'Université Complutense de Madrid, en Espagne ; l'Université de Strasbourg et Paris Nanterre, en France et les divers congrès comme celui du projet Aliento qui a eu lieu en octobre 2017 en France qui font preuve d'un intérêt grandissant. Dans notre contribution, nous voudrions essayer de montrer comment naissent les phraséologismes depuis une perspective linguistique mais aussi socioculturelle, car les deux aspects se trouvent imbriqués. Parmi les différents phraséologismes étudiés par les linguistes, nous nous proposons de travailler avec des

expressions figées. Nous commencerons par faire un bref parcours par la définition de phraséologie pour nous centrer par la suite dans l'étude de certains aspects des expressions figées, comme le figement et leurs deux sens opaque et compositionnel. Enfin nous ferons l'analyse de quatre expressions figées que nous tenterons d'enrichir avec des exemples actuels, car bien que nées au Moyen Âge, ces expressions réunissent dans une même structure syntaxique un passé éloigné et un sens partagé avec notre temps présent.

2. Définitions

Actuellement, la phraséologie désigne l'étude des unités phraséologiques, c'est-à-dire, des énoncés sapientiels, appelés *proverbes*, *expressions gnomiques*, *parémies*, termes choisis parmi une terminologie aussi variée que confuse. Nous essaierons d'élucider certains concepts. Malgré l'origine lointaine de ces expressions (effectivement, elles existaient déjà dans les langues les plus anciennes), la phraséologie est une discipline qui a commencé à se développer en nette croissance il y a moins de vingt ans. Nous sommes donc allée chercher les définitions du terme *phraséologie* dans le dictionnaire de langue française *Trésor de la Langue Française* en ligne (TLF), le dictionnaire Larousse, version en ligne, et enfin le *Diccionario de la Real Academia Española de Letras* en ligne (DRAE).

Le dictionnaire *Trésor de la Langue Française (TLF)* en ligne nous dit :

> Ensemble de tournures typiques d'une langue, soit par leur fréquence, soit par leur caractère idiomatique. La phraséologie latine, la française.
>
> Souvent avec une valeur péjorative. Ensemble de tournures typiques d'un milieu, d'une discipline, d'une époque. La phraséologie notariale, administrative ; la phraséologie gauchiste …..

Il nous propose aussi comme terme vieilli : « tournures typiques d'un auteur. »

Si nous comparons avec le dictionnaire *Larousse* en ligne, nous trouvons :

> Construction de phrase ou procédé d'expression propre à une langue, à une époque, à une discipline, à un milieu, à un auteur.
>
> Recueil de phrases ou de locutions caractéristiques d'une langue donnée et destiné à l'enseignement de cette langue.
>
> Littéraire. Assemblage de mots emphatiques traduisant des pensées banales.

Dans tous les cas, il s'agit de groupement de mots, d'assemblage, de recueil, etc. Pour le *TLF* il s'agit plutôt de style car il parle de « tournure ». Pour le Larousse c'est une association de mots, un groupement : « construction de phrase, recueil, assemblage » qui compte. Ce qui nous intéresse c'est que les deux parlent de *groupe de mots*. Le *Dicccionario de la Real Academia Española de Letras* nous propose également:

> Ensemble de modes d'expressions particuliers d'une langue, d'un groupe, d'une époque, d'une activité ou d'un individu.

Nonobstant, deux autres entrées nous proposent des définitions différentes qui ont attiré notre attention:

> Ensemble de phrases toutes faites, locutions figurées, métaphores et comparaisons figées, idiotismes et proverbes, existant dans une langue, d'un emploi individuel ou collectif.
>
> Partie de la linguistique qui étudie les phrases, les proverbes, idiotismes et d'autres unités de syntaxe partiellement ou totalement figées.

Ces définitions vont au-delà d'un groupement de mots, elles signalent une branche de la linguistique qui, effectivement, étudie certaines expressions à caractères particuliers. Elles s'accordent également sur une conception de la phraséologie comme faisant partie du capital des langues.

La phraséologie serait donc définie par deux sens : d'une part, un groupement de mots avec des caractéristiques particulières dans une langue (un milieu, une discipline) et d'autre part, une discipline qui étudie des unités syntaxiques à caractère particulier. Nous verrons dans les études des linguistes que le terme *phraséologie* représente un sens beaucoup plus large que le sens présent dans les dictionnaires.

2.1. Figement

Nombre de linguistes, notamment français et espagnols, ont fait des recherches en phraséologie. Leurs avis diffèrent quant à la terminologie. En effet, Cerquiglini les appelle expressions imagées ; pour Maurice Gross, elles sont des phrases figées ; pour Gaston Gross, des expressions figées ; enfin, d'autres auteurs les nomment expressions idiomatiques. Cependant certains concepts s'accordent, comme le figement et la lexicalisation. Pour notre ce travail, nous suivons les études de Gaston Gross (Gross, 1996) dans *Les expressions figées en français.*

Selon le linguiste (Gross, 1996 :11) les expressions figées comportent un sens global qui n'est pas le résultat des éléments qui forment la phrase. Si nous prenons comme exemple la phrase suivante *Pierre a acheté une nouvelle voiture,* les termes de la phrase nous permettent de comprendre que Pierre a fait un achat, que cet achat c'est sa nouvelle voiture. Toute l'information est pourvue par les éléments qui composent la phrase. En revanche, il est des expressions dont le sens ne peut pas être déduit par les termes qui la composent, prenons comme exemple *Pierre a passé une nuit blanche,* les termes de cette phrase ne nous permettent pas d'en découvrir le sens. Nous sommes donc, selon Gaston Gross, en présence d'une expression figée. Pour la formation de ces expressions le figement et la lexicalisation deviennent des facteurs essentiels. Commençons par le figement. Pour analyser ce phénomène, le linguiste propose d'étudier les propriétés qui le caractérisent. Pour parler de figement il faut, tout d'abord, se trouver en présence d'une séquence composée de plusieurs mots, ayant chacun une existence autonome. Selon la grammaire, le sens d'une séquence est le résultat des produits qui la composent. Le sens d'une phrase résulte de son prédicat et de ses arguments. Il s'agit donc de phrases dont le sens est compositionnel. Comme dans l'exemple de notre phrase *Pierre a acheté une nouvelle voiture*. Il s'agit d'une séquence libre.

Dans l'exemple suivant l*es carottes sont cuites.* Nous pouvons dire que les légumes sont prêts à manger car leur cuisson est terminée. Nous pouvons alors parler d'un sens littéral ou compositionnel. Mais dans d'autres phrases, le sens ne peut pas être déduit des éléments qui composent la séquence, comme nous l'avons déjà signalé. Il s'agit de phrases impossibles à interpréter littéralement, bien que l'on connaisse le sens de tous les mots. Gross nous propose alors la même phrase : *Les carottes sont cuites.*

Cette phrase pourrait être interprétée de deux façons différentes : un sens compositionnel ou bien un sens opaque : « la situation est désespérée ». Dans ce deuxième cas, on parle alors de l'*opacité* d'une séquence.

Quant aux propriétés transformationnelles, elles appartiennent aux séquences libres. Ces séquences peuvent subir des transformations, des changements de structure. Gross prend l'exemple suivant : *L'enfant a lu le livre.*

Voici les transformations que la phrase peut subir :

- Passivation : *Ce livre a été lu par l'enfant.*
- Pronominalisation : *L'enfant l'a lu.*
- Détachement : *ce livre, l'enfant l'a lu.*
- Extraction : *C'est ce livre que l'enfant a lu.*
- Relativation : *Le livre que l'enfant a lu.*

2.2. Différents degrés de figement

Le figement peut comporter différents degrés, ce qui dépend de la suite que subit le figement. Nous aurons alors des séquences à faible figement et d'autres à figement complet. Gros nous propose comme exemple de figement complet les séquences proverbiales (*la nuit tous les chats sont gris*), une suite verbale (*avoir les yeux plus gros que le ventre*), un substantif (*cordon bleu*), une suite adjectivale *(à cran*), adverbiale (*à fond la caisse*), une locution prépositive (*aux bons soins de*). Aucun des termes ne possède de liberté combinatoire. Nous pouvons assurer que le figement atteint tous les termes de la séquence ; nous sommes, donc, en présence d'un *figement* complet.

Toutefois dans quelques cas, il est des suites où il existe la possibilité de remplacer l'un des termes de la séquence. L'auteur nous propose comme exemple : *rater le coche.* Dans ce cas, le verbe *rater* peut être remplacé par d'autres verbes : *manquer, louper* sans que la séquence perde son sens. Cette variante lexicale nous montre que nous sommes en présence d'une suite qui n'est pas entièrement figée.

Le degré de figement peut varier d'une séquence à l'autre, il est des cas où les mots d'une suite peuvent subir des modifications comme

la relativation ou la nominalisation sans que le sens se voit affecté. En somme, à part la variation du degré de figement, il peut même y avoir des cas de défigement.

Les séquences figées ne peuvent pas être transformées. Gross nous signale qu'en général, l'opacité et l'impossibilité d'appliquer les propriétés transformationnelles vont « de pair » (Gross, 1996). Comme nous venons de voir le figement joue un rôle d'importance dans la formation des phraséologismes.

La lexicalisation, procédé qui relie un groupe de mots pour les considérer comme des mots simples, se trouve en étroite relation avec le figement. En effet, le figement est la première étape de la lexicalisation. La répétition fréquente d'un groupe de mots dans un contexte déterminé et avec le sens d'un seul terme se trouverait à l'origine de la formation des phraséologismes.

Selon les études de Bally (1951 :74) considéré le père de la phraséologie, les groupements de mots dans une langue peuvent avoir un caractère fugitif (car ils se séparent après s'être formés) ou bien un caractère plus fixe, plus répétitif : plus ils sont dits, plus ils deviennent fixes. Nous pouvons trouver alors des groupements de termes libres, des groupements « usuels » et des groupements de termes stables. Les groupements libres comportent des expressions que les usagers forment en combinant différentes catégories grammaticales. C'est la syntaxe et la stylistique qui s'occupent de l'étude de ces combinaisons libres, c'est-à-dire, spontanées. D'autres termes ont tendance à s'associer pour des raisons affectives. Dans certains cas, le groupe de mots exprime une idée qui nous « frappe » ; dans d'autres cas, « il exprime une idée qui nous a particulièrement impressionnés ». Dans ces cas, le fait de langage et le fait de pensée restent gravés dans la mémoire car ils se reproduisent. L'association de mots acquiert un degré de cohésion important et le groupe devient usuel. Les « *groupements usuels* » ou *séries phraséologiques* représentent alors un groupement de mots dont les termes « conservent leur autonomie tout en laissant voir une affinité évidente qui les rapproche, de sorte que l'ensemble présente des contours arrêtés et donne l'impression du déjà vu » (Bally, op.cit.). C'est le cas, d'après Bally, des mots *malade* et *gravement.* Ces termes conservent leur autonomie dans l'emploi. Cependant, il y a une tendance de la part des locuteurs à les utiliser associés au détriment d'autres adverbes

sérieusement, dangereusement, etc. Ces associations des mots sont alors appelées : *séries*.

Les groupements stables sont des syntagmes où, comme son nom l'indique, la place des termes ne bouge pas. Ces groupements renferment une forte cohérence sémantique.

> On dit qu'un groupe forme une unité lorsque les mots qui le composent perdent toute signification et que l'ensemble seul en a une ; il faut en outre que cette signification soit nouvelle et n'équivaille pas à la somme des significations des éléments (Bally 1951 :74).

Chaque groupe présente alors un degré de cohésion différent entre les éléments qui le composent : cohésion momentanée pour les groupements libres, cohésion fréquente pour les groupements usuels et cohésion permanente pour les expressions phraséologiques. Voici le mécanisme de formation d'un phraséologisme.

D'après les concepts des linguistes que nous venons d'exposer, nous pouvons définir les expressions figées comme suit : *séquence de mots avec un degré de figement, un haut de degré de cohésion et dont le sens ne se* dégage pas des éléments qui la *composent*. De nos jours, ces expressions figées sont devenues des éléments de la langue qui apportent une couleur culturelle particulière au discours. Utilisées habituellement par les francophones de naissance qui ignorent l'origine du sens compositionnel, ceux-ci ne se servent que du sens opaque, un sens, comme nous venons de voir, codifié par la culture.

3. Analyse des expressions figées

Pour analyser nos exemples d'expressions figées, nous comptons tout d'abord partir de l'origine de chaque expression figée pour comprendre sa richesse historico-culturelle. Ensuite, un exemple d'utilisation servira à l'illustrer. Nous nous proposons de chercher des exemples actuels fournis par la presse francophone, de préférence en ligne. Ceci nous montrera que ces expressions figées sont toujours actuelles et vivantes dans la langue française. Nous les avons choisies en fonction de leur degré d'opacité et de leur fond historique, ce qui les rend plus intéressantes pour notre analyse.

3.1. Avoir maille à partir

Sens: avoir un désaccord avec quelqu'un.

Cette vieille expression trouve son origine au Moyen Âge. Commençons par l'explication de partir, il s'agit d'une ancienne forme de *départir* voulant dire partager. Ensuite maille au Moyen Âge désignait une monnaie équivalant à la plus petite unité de valeur. Lorsque deux personnes voulaient départir une maille, cela provoquait une querelle ; certes, il était impossible de diviser l'indivisible. D'où l'expression avoir maille à partir avec quelqu'un.

Le sens que l'expression porte aujourd'hui est celui d'avoir un différend avec quelqu'un.

Exemple :

> Gilbert Rozon a fait beaucoup pour l'industrie du spectacle québécois ainsi que pour faire rayonner le Québec au-delà de nos frontières. Mais ça ne lui donnait pas le droit d'agir comme il l'a fait avec les femmes. *Lui qui avait déjà eu maille à partir avec la justice, pour une affaire d'agression sexuelle.*

D'un emploi plutôt littéraire, elle a survécue l'épreuve du temps. Une autre expression formée à l'aide du terme maille reste encore dans la langue et demeure d'un emploi également littéraire *: n'avoir ni sou ni maille* et dans sa version simplifiée : *sans sou ni maille.* Le site expressions- francaise.fr nous propose une théorie pour justifier la survivance de ces expressions : c'est la confusion des homonymes de maille - dans le sens de monnaie - et de maille - d'un tricot - ou de partir qui peut vouloir dire s'éloigner ou partager qui en a assuré la survie dans la langue écrite.

Le sens compositionnel nous indique que deux personnes se trouvent dans l'impossibilité de diviser une monnaie et que ceci les mènerait à une querelle. De nos jours, les sens opaque est celui que nous avons explicité plus haut : avoir un désaccord avec quelqu'un.

3.2. Broyer du noir

Sens : être déprimé

Pour cette expression, nous avons trouvé différentes origines. D'abord le noir évoque déjà de dépression car il s'agit d'une couleur associée à la tristesse ou à la mélancolie. Nous pouvons reconnaître dans la langue française d'autres expressions de tristesse associées au noir *: voir tout en noir.* Le verbe broyer, de sa part, a le sens d'écraser ; ce qui a donné peut-

être tout le succès à l'expression, c'est un verbe (attesté au XIIe siècle), spécifique du monde des arts, qui rappelle le peintre écrasant différentes matières pour obtenir ainsi des couleurs et des pigments, dans le secret le plus jalousement conservé.

Pendant l'Antiquité, on pensait que la mélancolie était provoquée par la sécrétion de la bile au moment de la digestion, de là, l'association digestion-mélancolie. Plus tard, vers la fin de 1700, cette expression prend le sens de *digérer les aliments*, ce qui nous mène au monde de la médecine.

Vers le XVIIIe siècle, elle signifie *avoir des idées tristes* et finalement, au XIXe siècle elle s'affirme dans ce sens, en faisant référence au cerveau et non à l'estomac.

Exemple :

> 4 techniques pour arrêter de broyer du noir.
>
> La mauvaise humeur, qu'elle soit liée à la période des fêtes ou pas, ne doit pas vous empêcher de vous épanouir. Santé Magazine (magazine en ligne). Mis à jour 17/01/2018.

3.3. Mettre la main au feu

Sens : affirmer fermement quelque chose.

Certainement, il s'agit d'une expression d'un emploi régulier et connu de tous les francophones. Son sens, d'après le dictionnaire en ligne Larousse, est le suivant : « être fortement persuadé de ce que l'on avance ». Selon *Le dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles* de Rat (2007 :178), l'expression signifie : « soutenir quelque chose par tous les moyens et avec une entière conviction. » Mais d'où vient cette image de la main au feu ? Personne ne risquerait sa main pour convaincre de ses propos. Cependant, son sens compositionnel nous illustre sur l'origine de cette expression médiévale.

D'après Alain Rey, elle renvoie à l'épreuve ancienne du feu et est attestée avant 1539. Elle signifie que l'on affirme quelque chose au point d'y risquer sa main. Cette expression rappelle les jugements de Dieu par ordalie de l'époque médiévale. Ces pratiques, d'origine germanique, s'exercèrent en Europe jusqu'au XIIIe siècle, lorsque le IVe Concile de Latran (1215) les

remplaça par des preuves documentées. En France, tout particulièrement, c'est en 1261 que Louis IX les supplanta par des preuves testimoniales, constituant ainsi les fondements de la justice et des tribunaux. Le sens compositionnel de cette expression figée reflète une image qui nous est étrangère au XXIe siècle, mais connu des hommes du Moyen Âge.

Exemple :

> Cette fois, c'est au tour de Luis Fernandez, directeur du centre de formation du PSG, de doucher les espoirs des socios du Real. Interrogé par la radio Cadena Ser sur la possibilité de voir Neymar rejoindre le club madrilène en fin de saison, il a répondu: « Je mets *ma main au feu, Neymar n'ira pas au Real ».* Europe 1 sports. Mis à jour le 06/02/2018.

Voyons ce tableau qui résume l'information essentielle de nos expressions figées.

EXPRESSION	SENS COMPOSITIONNEL	SENS OPAQUE
Avoir maille à partir	Impossibilité de partager une monnaie	Avoir un désaccord avec quelqu'un
Mettre la main au feu	Prendre un fer chaud / Mettre la main dans les flammes	Assurer fermement quelque chose
Broyer du noir	Écraser des matières pour obtenir des couleurs et des pigments	Être déprimé

Comme nous venons de voir, il y a une différence entre le sens compositionnel et le sens opaque de chaque expression figée. Mais comment ce sens compositionnel s'est-il perdu, et a ensuite été remplacé par le sens opaque? Le temps écoulé et les mœurs dépassées et remplacées par d'autres, l'image est restée figée et le sens compositionnel a perdu son contexte de référence immédiat. De nos jours, l'image portée par le sens compositionnel représente une réalité bien éloignée des locuteurs actuels. Comment pourraient-ils déduire le sens d'une expression figée grâce à l'image de son sens compositionnel ? Au début de la formation de ces expressions figées, au Moyen Âge, l'image renvoyait à une réalité fort connue. Il s'agissait d'une

expression à sens compositionnel. Actuellement, cette image étrangère ne fait pas de sens aux mentalités du XXIe siècle. Ce que le locuteur actuel conserve dans son esprit lorsqu'il entend l'énonciation de l'expression figée c'est, sans doute, le sens codifié dont il se sert. Suivant Bally, nous pouvons présumer qu'un emploi répétitif et systématique de l'expression, dans son sens compositionnel et lors de sa formation, a décidé du sort de cette expression. Plus tard, elle est devenue expression figée telle que nous la connaissons aujourd'hui. À notre avis, ce qui a assuré la survie de chaque expression, c'est la force graphique de l'image et le partage des valeurs et des réalités conservées tout au long du temps dans la communauté usagère de l'expression figée. D'autres apports, également intéressants, sont à considérer car ils abordent d'autres aspects de la thématique. Nous nous en occuperons dans l'item suivant.

4. Sémantique

Des études en sémantique menées par Tamba et Anscombre montrent une relation étroite entre le sens compositionnel et le sens opaque des phraséologismes. D'ailleurs, Kleiber (2010) assure que, en ce qui concerne les « expressions idiomatiques », comme il les appelle, il n'y a qu'un seul sens qui subsiste : le sens opaque. Le sens compositionnel est effacé pour le locuteur, car selon Tamba, le sens compositionnel et le sens opaque ne peuvent coexister en même temps dans une « expression idiomatique ». La preuve : le sens compositionnel n'est pas modifié depuis l'origine. Certes, les expressions figées que nous avons analysées conservent la même structure syntaxique et le même lexique qu'au Moyen Âge. Comme exemple, prenons *avoir maille à partir avec quelqu'un.* Même si le terme maille, dans le sens de monnaie, a disparu de la langue actuelle, il se conserve dans l'expression figée. Anscombre (2003) affirme que si l'interprétation d'une construction n'est plus possible à une étape donnée du système linguistique, la construction syntaxique est modifiée pour assurer sa compréhension. Voici une autre analyse qui expose les raisons pour lesquelles les expressions figées se sont conservées, sans modification phrastique à travers le temps.

5. Conclusion

Notre bref parcours par les concepts essentiels de la phraséologie nous a permis de comprendre le mécanisme de formation des phraséologismes et leurs caractéristiques essentielles comme la lexicalisation et le figement.

Nous avons ensuite exploré l'origine historique de quatre expressions figées dans le but de comprendre leur sens compositionnel et l'image qui s'en dégage ; de même, nous avons évoqué leurs sens opaques actuels, tels que les exemples choisis le montrent.

Les phraséologismes conservent une double valeur. Ils représentent d'une part, une source intéressante pour comprendre les fondements de la mentalité d'autrefois car ils nous rapprochent des concepts et des valeurs déjà disparus et d'autre part, ils se révèlent comme un enjeu de taille pour les traducteurs. La traduction et l'interprétation demandent un travail de recherche de correspondants et de synonymes lexicaux en étroite relation avec la culture cible. Certainement, pour un traducteur avoir une liste de locutions et d'expressions figées serait extrêmement utile. Pour l'enseignement d'une langue étrangère l'intérêt est *également* important. Chaque expression figée ne transmet pas que le sens opaque mais elle représente aussi une façon de s'exprimer que les apprenants se voient bien obligés de respecter s'ils veulent comprendre et se faire comprendre d'un public francophone.

Références bibliographiques

> Anscombre, J-C. 2003. « Les proverbes sont-ils des expressions figées ? » *Cahiers de lexicologie* : Centre National de la Recherche Scientifique, pp.159-173.

> Bally, Ch. 1951. *Traité de Stylistique Française* Vol.1. Paris : Editions Klincksieck.

> *Dictionnaire de la langue Française Larousse*. Version en ligne <www.larousse.fr> Consulté le 2/1/2018.

> *Diccionario de la Real Academia Española de Letras (Rae).* Version en ligne <http://dle.rae.es> Consulté le 2/1/2018.

> Gross, G.1996. *Les expressions figées en français*. Paris : Ophrys

> Kleiber, G. 2010. « Proverbes : transparence et opacité ». *Meta* 551, pp. 136–146 : Les presses de l'Université de Montréal.

> Rat, M. 2007. *Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles*. Paris : éditions Larousse.

> Rey, A.1992. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert

> Rey, A. 2005. *Dictionnaire Culturel en Langue Française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

> *Trésor de la Langue Française Informatisé*, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, version en ligne : <www.cnrtl.f> Consulté le 2/2/2018.

Sitographie

> http://www.expressions-francaises.fr/expression-francaise/2-a/595-avoir-maille-a-partir-avec-quelquun.html
> http://www.expressio.fr/expressions/la-croix-et-la-banniere.php consulté le 25/02/18
> https://www.santemagazine.fr/psycho-sexo/psycho/4-techniques-pour-arreter-de-broyer-du-noir-267095consulté le 25/02/2018
> http://www.sports.fr/football/ligue-1/articles/je-mets-ma-main-au-feu-que-neymar-n-ira-pas-au-real-2077331 - consulté le 25/02/2018
> http://www.journaldemontreal.com/2018/01/26/honte-aux-quebecoises-qui-accusent-certains-hommes

CV de l'auteure

Claudia Peñalva est professeure en langue et littérature françaises (Universidad Nacional de La Plata) et titulaire d'un Master 2 de l'Université Paris- Sorbonne. Elle est enseignante au Collège national de La Plata (UNLP). Ses travauax portent sur la phraséologie et l'histoire de la langue.**è**

Les étudiants de FLE à l'université : quelles réprésentations ?

María Fabiana Luchetti
mfluchetti@hotmail.com
Silvina Claudia Ninet
silvinaninet@gmail.com
Universidad Nacional de Luján

Réception: avril 2018 · Acceptation: juillet 2018

Résumé: Dans cet article, nous exposons quelques conclusions préliminaires d'une étude portant sur les conceptions de la lecture-compréhension des étudiants débutants en Français Langue Étrangère, à l'université. En commençant par quelques remarques par rapport au cadre général retenu pour l'enseignement du français sous la modalité de la lecture-compréhension et, spécifiquement, sur l'aspect linguistique des représentations sociales, nous présentons par la suite la description et l'analyse d'une partie d'une enquête menée au sein des cours choisis. Finalement, quelques conclusions seront dégagées de l'étude réalisée dont le but est la révision de nos pratiques d'enseignement.

Mots clés: lecture-compréhension, université, représentations, conséquences didactiques.

The FLE university students: what are their representations?

Abstract: In this article, we are presenting some preliminary conclusions from a study about the conceptions of reading-comprehension of beginnerstudents in French, a foreign language at university. Startingwith a few remarks on the general frame work adopted for the foreign language teaching in the form of reading-comprehension and, specifically, on the linguistic aspect of social representations, weare presenting the description and the analysis of part of a surveyconducted in selected courses. Finally, some conclusions will bedrawn from the studycarried out whose purposeis to reviewour teaching practices.
Keywords: reading comprehension, university, representations, didactical consequences.

1. Introduction

Ce travail est inscrit dans la suite des travaux précédents[1] dans lesquels nous avons analysé différents aspects des pratiques d'enseignement de la lecture-compréhension dans les cours de Français à l'Université Nationale de Luján (UNLu). Notre intérêt a été d'aborder certaines problématiques qui trouvent leur origine dans notre champ d'action, le but étant d'ajuster et de transformer nos propositions didactiques. Compte tenu de ce cadre, cet article est focalisé sur l'étude des représentations des étudiants

concernant l'acquisition des langues étrangères (en avant, LE) et leur incidence sur l'apprentissage de la lecture-compréhension en Français Langue Étrangère (FLE) en contexte universitaire.

En effet, les échanges avec nos étudiants, l'évaluation de leurs productions et l'analyse des résultats de la fin des cours ont fait émerger certains indices sur leur conception de ce que signifie apprendre et « connaître » une LE. Ainsi, ces conceptions préalables auraient des conséquences sur la compréhension des finalités de l'inclusion des LE avec la modalité lecture-compréhension dans les cursus universitaires et conditionneraient les attentes et les positionnements des étudiants sur la lecture en LE. La connaissance de ces idées préconçues s'avère donc indispensable en tant qu'outil permettant de les élucider et, si nécessaire, de les interroger en vue de favoriser le processus d'enseignement-apprentissage. Force nous est de reconnaître qu'il ne s'agit pas d'une tâche facile à cause de la complexité que ces constructions présentent. Or, pour cerner notre objet, nous avons analysé les réponses données à une enquête menée dans certains cours de Français. Dans cette présentation, nous décrirons brièvement certains aspects généraux concernant l'enseignement du français à notre université et, par la suite, nous exposerons notre analyse. Finalement, quelques conclusions en seront tirées afin d'articuler l'étude réalisée et les propositions didactiques faites.

2.Cadre général

À l'UNLu, le FLE est intégré aux plans d'études des cursus humanistiques de formation de professeurs et des licences[2]. Le parcours est structuré en trois cours corrélatifs – Français I, II et III – comportant chacun quatre heures d'enseignement par semaine pendant un quadrimestre, soit soixante quatre heures au total. La modalité adoptée est la lecture-compréhension dont la finalité centrale est la construction du sens des textes appartenant aux genres textuels de circulation fréquente dans l'éducation supérieure. Des raisons diverses justifient la modalité d'enseignement choisie. Nous n'en retiendrons que deux : en premier lieu, elle met l'accent sur le développement de la lecture, une pratique transversale liée à la production et la diffusion des savoirs dans le contexte universitaire. Ensuite, elle implique la proposition de situations-problème dont la résolution engage la mise en œuvre de capacités de nature diverse - contextuelles, stratégiques, discursives, linguistiques, parmi d'autres - et

favorise en même temps, la construction progressive de l'autonomie de l'étudiant-lecteur.

Pour ce qui est le critère de progression didactique, nous avons gardé celui de différents niveaux de production du sens textuel (Charaudeau, 1983). Ainsi, en Français I, l'accent est mis sur le niveau iconographique-informatif ; en Français II, nous nous centrons sur l'analyse des phénomènes énonciatifs et, en Français III, nous abordons la compréhension des textes scientifiques à dominante argumentative. Dans le but d'orienter les pratiques de lecture, nous avons des guides de lecture avec des tâches et des consignes qui impliquent le développement de diverses opérations cognitives et discursives ainsi que l'articulation entre lecture en LE et écriture en langue maternelle.

3. Quelques références théoriques

Notre étude trouve son point d'ancrage dans les principes de l'interactionnisme socio-discursif (Vygotsky, 1988 ; Bronckart, 1992, 1994, 1996 ; Schneuwly, 1988, 1994) et de la Sémiologie de Bakhtine (1982). Pour cette étude en particulier, nous avons introduit quelques références à la théorie des représentations sociales, surtout rattachées à l'apprentissage des LE.

En effet, selon Klett (2009), les recherches sur les représentations s'organisent en intégrant des perspectives différentes : socio-culturelle, psychologique, linguistique. Au carrefour de ces perspectives et s'inspirant Boyer (1991), la spécialiste précise que les représentations psycho-sociolinguistiques sont

> (…) des connaissances construites par les sujets dans un environnement et un groupe social déterminé (…) et elles sont manifestées en tant qu'informations, images, opinions, attitudes ou jugements (Klett, 2009 : 118).

D'ailleurs, il faut remarquer qu'elles sont élaborées socialement lors des échanges au sein d'une communauté et qu'elles possèdent toujours une matérialité discursive. Dabène (1997 : 21) offre des catégories pour analyser les images que les sujets construisent sur les langues : épistémique, instrumentale et affective. Dans les limites de ce travail, nous allons décrire les deux premières. En ce qui concerne l'aspect épistémique, les sujets construisent des présomptions sur la facilité ou la difficulté

d'apprendre une langue étrangère, même s'ils n'ont pas vécu l'expérience de cet apprentissage. Pour ce qui est de l'aspect instrumental, il s'agit de la valeur utilitaire que les personnes attribuent à une langue donnée, c'est l'importance accordée à cette langue pour accéder au monde du travail.

Il est aussi intéressant de considérer la définition de représentation linguistique construite par Petitjean, issue d'un travail minutieux d'analyse de diverses perspectives théoriques. Effectivement, elle propose une définition intégrale qui met l'accent sur l'aspect linguistique:

> Une représentation sociale de la langue renvoie à un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactive et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et figement, et permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est-à-dire, de la ou des langues de la communauté ou de la ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique (2009 : 67).

Par la suite, l'auteure affirme que cette définition permet d'établir la spécificité de la notion de représentation en sociolinguistique. Certes, il s'agit d'une représentation doublement déterminée qui renvoie, d'un coté, à une représentation sociale *de la langue* - concernant les contenus de connaissances partagés - et, de l'autre, à une représentation *dans la langue*, relative aux processus d'émergence de ces contenus dans l'espace discursif.

Finalement, il faut souligner le caractère anticipatoire des représentations, dans la mesure où elles précèdent les actions des sujets - dans notre cas, l'apprentissage de la LE - et les prédéterminent. Une autre caractéristique tient à leur nature dynamique et conflictuelle, ce qui les rend susceptibles d'être transformées.

4. Description et analyse des réponses données à l'enquête

Tel que nous l'avons annoncé, au cours des dernières années, nous avons remarqué que les étudiants avaient des conceptions de la LE et de son acquisition qui influençaient, voire conditionnaient, l'apprentissage du FLE, sous la modalité de lecture-compréhension. Cette constatation, issue des données recueillies à partir de l'observation directe et de l'écoute des apprenants lors des échanges dans les cours, méritaient, à notre avis, une

étude systématique. Les réflexions ici exposées à propos des conceptions de nos étudiants, proviennent de l'analyse d'une enquête administrée à 30 étudiants inscrits dans les cours Français 1 de deux filières de notre université (Luján et San Miguel). Vu l'objectif de notre travail, l'instrument devait être présenté le premier jour de classe. Nous avons essayé de favoriser par ce biais la libre expression des étudiants tout en respectant leurs trajectoires éducatives et leurs expériences concernant l'apprentissage des LE.

Avant d'exposer nos conclusions, il faut préciser que notre étude est qualitative et que notre intention - à partir de la lecture des réponses données par chaque participant - est d'identifier certaines tendances efficaces au service de nos réflexions. Nous décrirons les données obtenues dans les réponses données, puis nous analyserons des régularités et des disparités établies lors de cette première exploration. Ce travail constitue un premier dépistage étant donné que la complexité de l'objet à étudier suppose des entrées successives afin d'établir des catégories pour une analyse approfondie. Il faut rappeler que notre intérêt porte sur une réflexion située, nous prétendons extraire certaines conclusions en contexte qui vont nourrir notre pratique enseignante. Cela revient à dire que nos réflexions ne se limiteront pas à la description des réponses obtenues mais qu'elles deviendront des contributions visant nos propositions de changement.

Pour commencer, nous décrirons l'instrument conçu afin d'être soumis aux enquêtés. En effet, nos observations préliminaires nous ont permis d'élaborer l'enquête susmentionnée, lors d'un processus récursif qui a débouché sur la construction de quelques critères à propos des représentations. C'est à partir de ces catégories initiales que nous avons rédigé les questions – quatorze items au total – qui composent l'enquête. Pour cet article, nous ne présenterons que l'analyse des réponses données aux questions suivantes :

a. D'après vous, qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère? c'est-à-dire, quelles capacités devra développer quelqu'un qui apprend une LE?

b. Quels sont les aspects ou contenus qu'il faut apprendre pour connaître une LE ?

c. Dans quel but l'étude d'une LE fait partie de votre cursus?

d. Est-il possible d'établir des relations entre les plans d'études de votre cursus et l'étude d'une LE? Justifiez votre réponse.[3]

En ce qui concerne la première question, les réponses données se situent sur trois pôles : maîtriser les quatre compétences (5 réponses), comprendre des textes (5 réponses), et, pour la plupart des élèves interrogés (13), permettre la communication. Pourtant, 2 apprenants croient qu'ils pourront écrire en LE ou au moins acquérir des connaissances générales concernant l'écriture. D'autres réponses précisent des questions diverses, telles que l'importance attribuée à l'accès à une culture différente, la possibilité de connaître et de comprendre d'autres systèmes de pensée leur permettant de traduire ou bien d'acquérir des connaissances d'ordre syntaxique ou linguistique qui favoriseraient l'accès à la LE (une réponse dans tous les cas).

On voit bien que, pour la plupart des étudiants, l'apprentissage de la LE est lié à l'acquisition des habiletés favorisant la communication. Cela pourrait tenir à leurs parcours éducatifs précédents en LE (en anglais, en général). En ce qui concerne d'autres réponses, on observe, d'une part, la persistance d'anciennes conceptions d'apprentissage d'une langue étrangère liée à la connaissance exhaustive et à la traduction des unités lexicales (cette idée sera reprise dans le paragraphe suivant). D'autre part, on atteste, une perspective interculturelle qui s'ébauche à peine.

Pour ce qui est de la deuxième question, les réponses montrent que les étudiants mettent l'accent sur des questions grammaticales, lexicales ou phonétiques (c'est-à-dire, d'ordre linguistique, 19 cas). À l'opposé, 7 enquêtés considèrent que les contenus sont des compétences à acquérir, en accord avec la modalité de la lecture-compréhension adoptée. Par ailleurs, un enquêté considère que l'apprentissage d'une LE lui permettra de comprendre les mécanismes de sa langue maternelle. Un autre intervenant souligne l'utilité d'aborder des textes écrits dans leur langue d'origine. Un cas de figure surprenant est celui qui fait mention de la responsabilité de l'étudiant dans l'acquisition de contenus. Nous rattachons cette idée à une inquiétude métalinguistique sur le processus d'apprentissage en question. Dans d'autres cas, la réponse, trop générale « acquérir l'essentiel », ne nous permet pas de tirer des conclusions. Face

à la question sur les contenus à apprendre pour connaître une LE, un étudiant signale : « je n'y ai jamais pensé » : l'absence de réflexion sur l'objet d'étude est ici criante.

La moyenne des réponses des apprenants révèle que l'apprentissage d'une LE dépend presque exclusivement de la connaissance de sa grammaire et de son lexique. Apprendre une LE reposerait ainsi sur l'idée que l'acquisition des unités linguistiques qui la composent suffit. Une fois ces unités obtenues, l'accès à la communication serait assuré. D'autre part, nous constatons la fausse illusion de l'étudiant qui croit que la transparence garantirait *per se* l'accès au sens, et de ce fait, l'absence de difficultés d'apprentissage.

Par rapport à la troisième question concernant le but de l'étude d'une LE dans le cursus de formation, plus de la moitié des réponses (16) souligne l'intérêt de favoriser l'accès des futurs professionnels à des textes en langue originale. En ce sens, trois étudiants montrent précisément l'inclusion du français LE, et ils signalent que son incorporation est en étroite relation avec leurs cursus (des licences en Histoire et en Travail Social). Pour leur part, d'autres étudiants (3) associent le fait de connaître une autre langue avec des possibilités de trouver un bon travail. Finalement, neuf étudiants remarquent que l'acquisition d'une LE véhicule la connaissance des biens culturels.

Les réponses à la question posée permettent de distinguer une polarisation entre deux groupes. D'un côté, ceux qui perçoivent des raisons, d'ordre épistémologique, qui justifient l'inclusion des LE dans les cursus universitaires. L'étudiant se reconnaît dans son contexte et il admet l'importance d'acquérir une formation professionnelle solide. Nous pouvons repérer aussi un autre groupe composé par ceux qui, énonçant des objectifs généraux et imprécis, pourraient s'associer à l'étude d'un autre objet de savoir. Ce manque de spécificité rendrait compte d'une idée généralisatrice du savoir - tout ce que l'on apprend à l'université est au service d'un même objectif - et, par conséquent, de la méconnaissance des objectifs particuliers de différents domaines disciplinaires qui convergent dans la formation professionnelle.

Enfin, par rapport à la dernière question (les relations entre le plan d'études du cursus de l'étudiant et l'étude d'une LE), on peut signaler que la plupart

des enquêtés (20) a trouvé des liens entre les aspects cités. Toutefois, les justifications sont diverses. Ainsi, un groupe réhabilite l'inclusion du FLE vue la grande production scientifique des sciences sociales en français. D'autres étudiants affirment qu'ils auront la possibilité de lire d'une manière autonome des textes d'un domaine disciplinaire spécifique, sans avoir recours à des traductions. Enfin, il y en a ceux qui soutiennent qu'ils pourront comprendre la terminologie en LE dans les textes scientifiques. Il est à souligner qu'il y a 5 étudiants qui reconnaissent l'existence une relation sans la justifier. D'autre part, pour un tiers des enquêtés il n'y a pas de lien entre le plans d'étude du cursus de l'étudiant et l'étude d'une LE. Ils ne fournissent pas d'explications concernant leur réponse, non plus.

Les réponses affirmatives rattachant les deux aspects cités dans la question donnée est un indice très significatif sur les conceptions des étudiants. Cependant, les justifications qui valideraient cette affirmation sont vagues et dans certains cas, purement énonciatives. Autrement dit, les raisonnements ne sont pas développés, on ne fait que les énoncer. Bien qu'ils soient pertinents dans certains cas, on ne les développe pas d'une façon satisfaisante pour que l'on puisse analyser les énoncés qui les constituent. Par ailleurs, les références à la terminologie viendraient renforcer des réponses données auparavant lorsque l'on disait que l'apprentissage d'une LE est lié, essentiellement, à l'acquisition lexicale. Pour finir, dans le cas des étudiants qui ne justifient pas leurs réponses, il va de soi qu'il n'est pas possible d'analyser leurs conceptions. Pourtant, cet indice devient fondamental puisqu'il décélerait un certain positionnement négatif sur la relation entre les matières des différents champs disciplinaires et les LE.

5. Conclusion

Cette étude est une première approche exploratoire sur les présomptions des étudiants au moment d'initier l'apprentissage de la LE à l'université. Tout en reconnaissant que l'ampleur de l'univers enquêté est limitée, les interprétations construites à partir des réponses étudiées s'érigent en un composant majeur permettant d'établir des rapports entre les représentations sur la langue étrangère et son apprentissage effectif selon la modalité focalisée sur la lecture. Autrement dit, il s'agissait, pour nous, de connaitre les représentations que les étudiants ont organisées lors de leurs trajectoires de formation à propos de l'acquisition d'une langue

étrangère car ces idées auraient, pour nous, des conséquences sur leurs futures pratiques de lecture.

Ces représentations à caractère général, construites pour la plupart des cas lors du passage par le système éducatif, se mettraient particulièrement en évidence dans des situations didactiques centrées sur la focalisation de capacités : la distance entre le vécu, les supposés et les nouvelles pratiques pourrait expliquer quelques positionnements et des difficultés qui se présentent aux étudiants quand ils font face aux défis entrainés par une modalité d'enseignement différente dans un contexte particulier. Un certain malaise envahirait nos étudiants face à la « perte » et à la « réduction » provenant de la focalisation dans la compréhension de l'écrit. La nostalgie de la « totalité » illusoire promise par l'enseignement des quatre compétences est toujours là.

On peut imaginer que les représentations majoritaires dégagées concernant l'intérêt porté aux quatre compétences ainsi qu'aux contenus linguistiques privilégiés produiront des effets concrets au moment d'aborder la lecture-compréhension. En effet, il s'agit de comprendre une nouvelle « équation » dans laquelle il ne suffit pas de transférer des pratiques ancrées dans lesdites présomptions.

Quant aux représentations concernant le but de l'étude d'une LE dans le cadre des cursus universitaires, il est à remarquer que la majorité des étudiants énoncent des objectifs qui répondent effectivement aux particularités du contexte. Dans ce cas, une certaine affiliation aux modalités de fonctionnement propres à l'éducation supérieure s'ébauche chez les enquêtés et pourrait expliquer leurs réponses. Cependant, ils n'arrivent pas à préciser leurs affirmations de manière à les valider, les raisons restent sans justification.

En résumé, les propos des étudiants mettent en évidence des représentations de deux ordres: celles issues de leurs expériences d'apprentissage d'une LE (concernant les capacités et les contenus) et celles construites à partir de l'inclusion des futurs professionnels dans le nouveau contexte éducatif (portant sur les buts de l'inclusion des LE dans les plans d'études). Ces deux groupes de représentations sont fondés sur des logiques différentes mais en interaction inéluctable pendant le processus d'enseignement-apprentissage.

Il ne s'agit pas d'accorder ces points de vue mais de mettre en jeu des stratégies afin de les dévoiler et pouvoir en discuter. Certes, les démarches visant la confrontation des étudiants avec leurs propres présupposés ne devraient nullement se centrer sur des interventions purement discursives, comme par exemple, expliquer les finalités de l'inclusion des LE à l'université ou bien encore, décrire les principes qui sont à la base de la modalité de la lecture-compréhension. Il va de soi que ces interventions ne garantiraient pas la remise en question des implicites. En plus, on risquerait de superposer un discours à un corps de croyances qui continuerait à agir. Ainsi donc, si nous considérons que

> (…) les comportements des individus ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation à laquelle ils sont confrontés, mais par contre, par la représentation qu'ils possèdent d'une telle situation (di Stefano et Pereira, 1998 : 320. Notre traduction)

Ce sera donc, dans le devenir des pratiques de classe, au sein desquelles le langage occupe une place prépondérante, que les présupposés pourront être déduits et éventuellement, modifiés. Cette transformation possible, en accord avec le processus même de sa construction, est sociale et, en conséquence, la salle de classe en tant qu'espace partagé, constitue l'endroit privilégié en vue de promouvoir ce changement.

Références bibliographiques

> Bajtín, M. 1982. *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI Editores.

> Bronckart, J-P. 1992. « El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico » *Anuario de Psicología,* nº 54, pp. 3-48.

> Bronckart, J-P. 1994a. « Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective », in Reuter, Y. (dir.), *Théories, Didactique de la Lecture, Écriture*. Actes du Colloque Théodile Crel. Paris : Peter Lang, pp. 371- 404.

> Bronckart, J-P. 1994b. *Le fonctionnement des discours*. Lausana : Delachaux & Niestlé.

> Bronckart, J-P. 1996a. « L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif » *Le Français dans le Monde,* numéro spécial, pp. 55-63.

> Bronckart, J-P. 1996b. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux-Niestlé.

> Bronckart, J-P.1996c. « Genres de textes, types de discours et opérations

psycholinguistiques ».*Voies Livres*, n° 78, pp. 1-20.
> Charaudeau, P. 1983. *Langage et discours*. Paris : Hachette.
> di Stefano, M. y Pereira, C. 1998. **«** Representaciones sociales en el proceso de lectura **»**. *Revista Signo & Seña*, n° 8, pp. 318-340.
> Dabène, L. 1997. « L'image des langues et leur apprentissage ». In Matthey, M (dir) *Les langues et leurs images.*Neuchâtel : Irdp éditions, pp19-23.
> Klett, E. 2009. **«** El peso de las representaciones sociales en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera **».** In Klett, E. *Construyendo la didáctica de las lengua extranjeras*. Bs As.: Araucaria Editora, Col. Ciencia y Técnica "Lenguas", pp 117-128.
> Petitjean, C. 2009. « Représentations linguistiques et plurilinguisme ». Thèse de doctorat. Faculté de Lettres. Université de Neuchâtel.
> Schneuwly, B. 1989. « La conception vygotskyenne du langage écrit ».*E.L.A*. Nº 73, pp. 107-119.
> Schneuwly, B. 1994. *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*. Paris: Peter Lang.
> Vygotsky, L. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.

Notes

1. « Le français à l'université : de nouvelles conditions, de nouveaux défis », 2013, XII Congrès National de Professeurs de Français, Resistencia, Chaco ; « Lectura en lengua extranjera y escritura en lengua materna : el error como herramienta didáctica », 2014, IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, Bariloche, Río Negro; "Lire et comprendre: traduire ou reformuler?, 2014, SEDIFRALE XII, San José, Costa Rica; "Les connaissances encyclopédiques en clase de lecture compréhension à l'université", 2015, XIII Congrès National de Professeurs de Français, Bs As.
2. Il s'agit des cursus universitaires à durée variable (en général, cinq ans) sur des domaines de savoir divers.
3. En espagnol, dans l'original.

CV des auteures

María Fabiana Luchetti est professeure en Sciences de l'Éducation et Spécialiste en Sciences Sociales, mention Curriculum et Pratiques Éducatives en Contexte (FLACSO). Elle a suivi le Programme de Formation des Professeurs de Français à Distance (IES Nº 28 "Olga Cossettini" - Rosario). Elle est enseignante-chercheure à l'Université Nationale de Luján

(Section Langues Étrangères, Département d'Éducation) dans le domaine de la didactique du FLE.

Silvina Ninet est professeure de Français (INSP « Dr. Joaquín V. González ») et Traductrice assermentée de Français (UBA). Elle a obtenu un Master II en Sciences du Langage (Université de Rouen). Elle est enseignante-chercheure au Département d'Éducation de l'UNLu et à l'IMSETEM à Luján. Ses recherches et publications s'inscrivent dans le domaine de la lecture-compréhension en FLE et dans celui des manuels de FLE.

Rapport

XVIIIe. Sedifrale – Congrès de l'Amérique Latine et des Caraïbes de la COPALC-FIPF

Bogota, du 5 au 8 juin 2018

Ana María Gentile
anamariagentile@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Réception: août 2018 · Acceptation: septembre 2018

Connu par les professeurs de notre région sous l'acronyme SEDIFRALE, le Congrès latino-américain des professeurs de français s'est tenu du 5 au 8 juin 2018 à l'Universidad Javeriana de la ville de Bogota. Sous la devise « Enseignement du français en Amérique Latine : du repli au renouveau » et organisée par l'Association colombienne des professeurs de français (ACOLPROF) et par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), la XVIIème édition de cette rencontre s'est proposé de faire une évaluation de l'enseignement du français dans le contexte actuel latino-américain, en vue de prévoir des stratégies pédagogiques susceptibles d'améliorer les pratiques dans les différents niveaux de l'enseignement/apprentissage du FLE (établissements publics et privés, école primaire, école secondaire et universités et instituts de formation d'enseignants).

Trois grands axes thématiques ont été prévus autour des problématiques propres à notre réalité latino-américaine. Tout d'abord, l'axe thématique 1 s'est centré sur les politiques linguistiques nationales et régionales qui permettent de changer le statut d'une langue dans le contexte de l'Amérique Latine et des Caraïbes ; ainsi des sujets aussi divers que la mobilité étudiante, l'écriture inclusive ou l'élaboration d'enquêtes sur les apprentissages et les usages professionnels dans les pays de la région ont fait l'objet de tables rondes et de communications étalées sur les quatre jours. Ensuite, les réflexions réunies autour de l'axe 2 ont fait le point sur la mise en place de stratégies pédagogiques et méthodologiques pour l'enseignement du français dans divers contextes ; le moment était venu donc d'interroger les pratiques enseignantes liées à l'interculturel, au

jeu, au français parlé et à la traduction, entre autres. Finalement, l'axe 3 intitulé « Les conditions de travail des professeurs dans les différents contextes d´enseignement de la langue française » a éveillé l'intérêt de nombreux collègues qui ont eu l'occasion de faire l'état des lieux de leurs réalités hétéroclites ; en effet, quelques titres des communications rassemblées autour de cet axe en ont fait preuve : « Être professeur de français au Panama », « Éléments psycho-sociaux influant sur le travail de l´enseignant universitaire de FLE dans quatre universités de Lima », « La formation continue des professeurs et formateurs de FLE aujourd'hui », pour n'en citer que trois.

Les SEDIFRALE se sont toujours caractérisées (je me permets ici le féminin qui renvoie aux « sesiones » du sigle d'origine) par un volet recherche (rappelons que l'I du sigle espagnol se réfère à « investigador »). Tel a été le cas des chercheurs réunis au Symposium « Politiques linguistiques et production de connaissances: la place du français à l´université. États des lieux d´une recherche internationale menée par le Réseau CLEFS AMSUD », projet auquel de nombreux collègues de notre Association participent.

En outre, cette XVIIème édition des SEDIFRALE s'est déroulée dans un environnement plein de verdure et de charme, cadre idéal pour la rencontre avec des collègues venus de tous les coins de notre continent.

Bref, des séances chargées, motivantes et toujours actuelles sur le défi d'enseigner la langue française dans des contextes qui ne cessent de se renouveler.

CV de l'auteure

Ana María Gentile est docteure en Sciences du Langage (Université de Rouen, 2007). Elle enseigne le FOS, la traduction littéraire et la traduction scientifique français/espagnol à l'Université nationale de La Plata, Argentine. Elle assure des séminaires de troisième cycle aux Universités de Buenos Aires et de Córdoba et a été invitée aux universités d'Angers et Paris-Diderot. Ses recherches portent sur la traductologie et sur la didactique du FOS.

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 1er 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 et d'un abstract en anglais. Aussi bien l'un que l'autre auront entre 8 et 10 lignes et seront suivis de 4 ou 5 mots-clé / *key words* en petits caractères. Ils ne ressembleront ni à une présentation ni à une introduction. Ce seront des textes indépendants et autosuffisants,

capables de rendre compte de la globalité de l'article. Les mots **Résumé / Abstract** en caractères gras précéderont les textes.

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 « bébête ». Les citations longues (plus de 2 lignes) doivent être composées dans un format différent 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 alphabético-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. *Élaborer 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*, nº16, 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.

Escriben:

> *Gloria Borioli*
> *Ana María Gentile*
> *Estela Klett*
> *Susana Antonia Lestani*
> *María Fabiana Luchetti*
> *Silvina Claudia Ninet*
> *Claudia Peñalva*
> *Christian Puren*