

Cecilia Condei
Alice Ionescu

Daniela Dincă
Cristiana-Nicola Teodorescu (éds.)

Directeur de la collection

Cecilia Condei, Université de Craiova

Comité scientifique

Yasmine Attika Abbès-Kara, École Normale Supérieure des Lettres et Sciences
Humaines, Bouzaréah, Alger,

Ion Buzera, Université de Craiova,

Sigolène Couchot-Schiex, Université Paris-Est Créteil

Gabriel Coșoveanu, Université de Craiova,

Anca Gâță, Université *Dunărea de Jos* de Galați,

Florentina Mogonea, Université de Craiova,

Département pour la Formation du Personnel Enseignant,

Silvia Pitiriciu, Université de Craiova,

Elena Pîrvu, Université de Craiova,

Mihaela Alexandrina Popescu, Université de Craiova,

Département pour la Formation du Personnel Enseignant,

Mihaela Șt. Rădulescu, Université Technique de Constructions, Bucarest,

Monica Tilea, Université de Craiova,

Cristiana-Nicola Teodorescu, Université de Craiova,

Titela Vâlceanu, Université de Craiova,

Ana Vujović, Faculté de formation des maîtres de l'Université de Belgrade,

Ludmila Zbanț, Faculté Langues et Littératures Étrangères,

Université d'État de Moldova.

Cadrage scientifique et technique

La collection DIDACTIQUES DES LANGUES. LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY. DIDATTICA DELLE LINGUE. DIDACTICA LIMBILOR se propose de promouvoir l'activité et l'expérience des enseignants-chercheurs du milieu universitaire ou préuniversitaire. Compte tenu de la diversité du public scolaire, la Collection est ouverte aux travaux basés sur une interrogation scientifique ancrée dans le concret, concernant les styles d'apprentissage, les profils cognitifs, les modèles considérés comme efficaces. Leur diversité reflétera la complexité de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre : travaux de recherche, cours universitaires, cahiers de séminaires, monographies concernant le système éducatif, matériel auxiliaire pour les pratiques de classe, travail en groupe ou individuel. Elle est aussi ouverte aux réflexions de fond sur la formation, l'activité, le profil scientifique et le rôle de l'Enseignant et de l'Enseignant-chercheur dans la société actuelle.

**Cecilia Condei
Alice Ionescu**

**Daniela Dincă
Cristiana- Nicola Teodorescu (éds.)**

**ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL
50 ANS DE FRANÇAIS
À L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA
(1966-2016)**

TOME III

**LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE:
SCÉNOGRAPHIES DIDACTIQUES
ET RECOMPOSITIONS FORMATIVES**



**Editura Universitaria
Craiova, 2016**

Copyright © 2016 Editura Universitaria
Toate drepturile sunt rezervate Editurii Universitaria.

Nicio parte din acest volum nu poate fi copiată fără acordul scris al editorului.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
50 ANS DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA. Colloque international (2016, Craiova)

Actes du Colloque international "50 ans de français à l'Université de Craiova". - Craiova : Universitaria, 2016

3 vol.

ISBN 978-606-14-1121-4

Tome 3 : Le français langue étrangère : scénographies didactiques et recompositions formatives/éds : Cecilia Condei, Daniela Dincă, Alice Ionescu, Cristiana-Nicola Teodorescu. - 2016. - Conține bibliografie. - ISBN 978-606-14-1124-5

I. Condei, Cecilia (ed.)

II. Dincă, Daniela (ed.)

III. Ionescu, Alice (ed.)

IV. Teodorescu, Cristiana-Nicola (ed.)

81

Source de l'image de la couverture:

<https://templates.office.com/en-us/Academic-presentation-pinstripe-and-ribbon-design-widescreen-TM03431380>

Le volume **ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL 50 ANS DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA (1966-2016) Le français langue étrangère : scénographies didactiques et recompositions formatives** bénéficie du soutien financier de l'Agence Universitaire de la Francophonie, Bureau de l'Europe Centrale et Orientale. Qu'elle soit ici chaleureusement remerciée !



TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	7
CONFÉRENCE PLÉNIÈRE.....	11
Frédérique PELLETIER <i>La pédagogie de projet en contexte universitaire à l'ère du numérique.....</i>	13
SECTION DIDACTIQUE	25
Cecilia CONDEI <i>Le manuel de FLE - un moule où se coulent texte, image, événement. Un demi-siècle de fonctionnement.....</i>	27
Daniela DINCĂ <i>La pédagogie par projet dans la formation initiale des futurs enseignants de FLE: enjeux didactiques et institutionnels.....</i>	35
Jan GOES <i>La conjugaison en français langue étrangère : présentations et représentations...</i>	44
Alice IONESCU <i>Quelle évaluation dans une approche par compétences dans le contexte de l'enseignement supérieur du FLE?.....</i>	55
Simona-Aida MANOLACHE <i>La didactique du FLE : Les défis de la formation continue.....</i>	64
Dorina PĂNCULESCU <i>Le symbolisme des nombres en perspective didactique. Domaine français-roumain.....</i>	73
Mariana PITAR <i>Quelques difficultés dans l'apprentissage des types de texte.....</i>	84

DOSSIER JEUNES CHERCHEURS	95
Elena-Georgiana CONDOIU (VINTILĂ) <i>Pratiques langagières et identité discursive des professeurs-blogueurs.....</i>	97
Ortansa-Nina CONSTANTINESCU (FRANȚESCU) <i>La page du manuel de FLE et ses formes de structuration par groupement...</i>	107
Violeta-Maria ENACHE <i>La dimension « genre » dans les représentations des acteurs de l'école.....</i>	115
Rodica-Doina GEORGESCU <i>Le guide et le touriste- deux instances discursives engagées dans la communication touristique.....</i>	127
Loredana IONICĂ <i>L'image authentique dans les manuels de FLE: rôles et fonctions.....</i>	137
Iuliana-Florina PANDELICĂ <i>Le champ sémantico-lexical de la couleur bleue.....</i>	148
Jean Luc RAZAFINDRAMINTSA, Thomas MAHATODY, Josvah Paul RAZAFIMANDIMBY <i>Dérivation de lexique de la langue étendue élaborée en modèle conceptuel</i>	157
Ioana-Cătălina REZEANU <i>Michel Houellebecq - un naturaliste insoumis.....</i>	169
Mariana Gabriela TALPIZ (ANGHEL) <i>Études sur la reformulation dans le discours de la presse écrite.....</i>	179
Notices biobibliographiques.....	187

INTRODUCTION

Le parcours d'une institution académique, comme celui de l'Université de Craiova et de son Département de Français qui fête un demi-siècle d'existence, est marqué par des acteurs (le personnel académique et le public d'étudiants) mais surtout par leurs formes de manifestation scientifique dans une ambiance studieuse. C'est ici, d'après nous, le fil conducteur, responsable de la cohérence de cet ouvrage, résultat des travaux du Colloque anniversaire *50 ans de français à l'Université de Craiova*, qui s'est déroulé du 19 au 20 mai 2016. Maîtres et disciples produisent des discours parfaitement harmonisés, les premiers en tant que chercheurs expérimentés et reconnus, les seconds dans leur qualité d'aspirants à la reconnaissance scientifique. L'objet d'étude est le quotidien de leur profession, pour la plupart - la classe ou le groupe d'apprentissage, pour d'autres - le manuel scolaire. Mais l'objet d'étude proposé dans ce volume est aussi un aspect du monde littéraire, journalistique, touristique, un aspect de la modélisation du langage, la représentation d'un fait de langue dans la situation didactique, ou tout simplement la réponse à une question visant l'amélioration d'une pratique académique.

Le volume est construit en deux sections correspondant aux dossiers qui s'enchaînent dans une logique allant de la *Didactique* vers les *Jeunes chercheurs*.

Le dossier *Didactique* s'ouvre avec la conférence plénière intitulée *La pédagogie de projet en contexte universitaire à l'ère du numérique*, soutenue par Frédérique Pelletier de l'Université de Galatasaray à Istanbul. Il s'agit d'une contribution dédiée à la mise en place d'un dispositif innovant (finalité, besoins, choix pédagogiques) centré sur la pédagogie de projet en tant que processus de motivation et d'autonomisation des étudiants suivant une formation en FLE. Plus précisément, l'article met au premier plan les transformations les plus importantes enregistrées dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE à l'Université de Galatasaray (modification des rôles étudiants/enseignants, évolution des cursus, redéfinition des compétences à transmettre, intégration de nouveaux outils impliqués dans l'acte d'apprentissage) et propose plusieurs pistes d'action : l'animation, le guidage/le tutorat, l'ingénierie pédagogique.

Cecilia Condei propose un regard sur le fonctionnement du manuel en rapport avec l'événement : *Le manuel de FLE - un moule où se coulent texte, image, événement. Un demi-siècle de fonctionnement*. La contribution suit deux perspectives : énonciative (dominante) et sociologique (touchée là où l'impose le parcours de l'argumentation). La première envisage l'énonciation didactique dont les repères apparaissent dans le discours des manuels roumains de FLE du dernier demi-siècle. L'identité énonciative du concepteur du manuel, son positionnement (le mot renvoie à un champ de force) en rapport avec les événements qu'il retient et propose

à l'étude de la jeune génération montre un choix, influencé, considère l'auteure, par le pouvoir politique du moment. Devenu archive, l'événement s'inscrit dans les pages du manuel tant dans le texte que dans les images de son voisinage.

Dans son article intitulé *La pédagogie par projet dans la formation initiale des futurs enseignants de FLE : enjeux didactiques et institutionnels*, Daniela Dincă met en exergue les deux volets (didactique et institutionnel) de la mise en place de ce dispositif dans la formation des futurs enseignants de FLE. Dans un premier temps, il s'agit de la définition d'un nouveau paradigme pour rendre les apprenants libres, autonomes et responsables dans leur projet personnel et professionnel (formulation des objectifs précis, choix des outils pédagogiques adéquats, évaluation individuelle tout au long de la formation, etc.). Du point de vue institutionnel, il y a autant de pistes à suivre que des obstacles à surmonter, mais l'article finit dans une perspective optimiste mettant l'accent sur la définition de l'enseignement du FLE comme « un acte volontaire d'une personne responsable qui sait comment apprendre, avec quels instruments et pour quelle finalité ».

Dans *La conjugaison en FLE : présentations et représentations*, Jan Goes examine les différentes présentations de la conjugaison française avec la finalité de proposer quelques modifications et simplifications à l'usage des apprenants. L'auteur part du constat qu'il existe différentes façons de présenter la conjugaison en français et que l'enseignant peut choisir ce qui lui paraît le plus approprié pour ses apprenants (par exemple, en fonction de leur langue maternelle et de leurs habitudes d'apprentissage).

Partant du principe que l'évaluation des compétences linguistiques à l'université doit s'intégrer dans une démarche pédagogique sous-tendue par une logique nouvelle de type actionnel, Alice Ionescu nous propose dans *Quelle évaluation dans une approche par compétences dans le contexte de l'enseignement supérieur du FLE?* une réflexion sur la nature des compétences évaluées au cours de la formation initiale des étudiants en FLE et quelques pistes pour l'amélioration des procédures d'évaluation des quatre compétences linguistiques de base. Y sont aussi évoquées les difficultés inhérentes au passage de l'évaluation certificative et sommative des compétences à une évaluation formative.

Dans *La didactique du FLE : Les défis de la formation continue*, Simona-Aida Manolache met au premier plan quelques considérations sur les contraintes et les paradoxes de la formation continue des professeurs de français langue étrangère en Roumanie et fait aussi quelques propositions qui peuvent s'avérer utiles pour son amélioration : l'actualisation et l'harmonisation des thématiques et des bibliographies pour les examens, la collaboration plus étroite entre les diverses institutions (inspections scolaires, Ministère, universités, etc.), la mise en place des programmes de formation continue suffisamment variés et flexibles (stages, cours, cercles pédagogiques), l'implication des associations professionnelles (par exemple, L'Association Roumaine des Professeurs de Français).

Dans le domaine de la phraséodidactique, Dorina Pănculescu (*Le symbolisme des nombres en perspective didactique. Domaine français-roumain*) propose un article dédié à la valeur symbolique des chiffres et des nombres qui sont

contenus dans les expressions (les phrasèmes) de la langue française afin d'offrir des solutions pour leur approche didactique en classe de FLE. Les applications et les pratiques de classe sont variées (exercices à trous, exercices traditionnels d'identification et d'analyse sémantique, QCM, exercices de paraphrase, de reconstruction, association image-expression, rédaction, traduction, etc.) et mettent l'accent sur une approche contrastive français-roumain par l'observation des cas de convergence, mais aussi de divergence qui expriment des identités ou des différences de mentalité entre les deux langues en contact.

La section *Didactique* finit avec la contribution de Mariana Pitar - *Quelques difficultés dans l'apprentissage des types de texte* - qui fait une analyse des manuels de FLE dans la perspective de la mise en valeur des difficultés et des points faibles supposés par chaque type de texte: narratif, descriptif, l'argumentatif, explicatif/informatif, injonctif. Dans un deuxième temps, l'article propose quelques directions d'exploitation de chaque type de texte en fonction de plusieurs facteurs tels que : âge, niveau de langue, préoccupations, habiletés des élèves.

Le Dossier *Jeunes chercheurs* est entièrement consacré à la recherche doctorale et postdoctorale.

Elena-Georgiana Condoiu (Vintilă) analyse le discours d'une vingtaine de blogues d'enseignants de FLE de l'espace européen, en essayant de mettre en évidence les traits spécifiques du blogue professionnel et ses relations avec un espace d'enseignement qui prolonge l'espace-classe traditionnel.

Ortansa-Nina Constantinescu (Franțescu) conduit une recherche sur la page du manuel de Fle qui vise à relever les possibles marques de l'acte éditorial et de son résultat. Sa méthode de recherche est basée sur l'observation des manuels, une méthode qui part des constatations quantitatives, analysées et interprétées pour se fixer sur l'analyse du discours comme perspective de travail.

Violeta-Maria Enache propose une analyse des représentations véhiculées par les manuels, tout en distinguant, à la suite de Bernard Py (2004 : 11-13), les *représentations de référence* des *représentations d'usage* pour procéder ensuite, comme elle-même l'affirme, à « l'examen des formes figées (différents degrés de figement) et des formes de l'implicite, toute considération tenant compte de la dimension "genre" ».

Rodica-Doina Georgescu se penche dans son étude sur l'analyse des acteurs principaux du discours touristique : l'enseignant-guide et l'apprenant-touriste, leur statut dans le discours sur le tourisme en se focalisant sur les marques linguistiques spécifiques du discours touristique.

L'hypothèse de l'existence de plusieurs rôles de l'image authentique est le point de départ de la contribution de Loredana Ionică qui procède d'abord à l'inventaire de ces rôles, ensuite à l'étude des fonctions de cette image dans le manuel de Fle. L'image y est présente en tant qu'outil qui déclenche l'interprétation, un facteur important pour la communication et en tant que vecteur d'un discours (inter)culturel qui transmet des valeurs et crée des représentations mentales.

Iuliana-Florina Pandelică se propose de discuter, d'une part, la signification culturelle de la couleur bleue et, d'autre part, de présenter le champ

lexical de la couleur bleue, tout en réalisant une recherche sur les équivalents roumains des termes de ce champ.

Jean Luc Razafindramintsa, Thomas Mahatody et Josvah Paul Razafimandimby plaident pour l'utilisation d'un glossaire ou un lexique structuré tel que le *Lexique de la Langue Étendue* (LEL) en didactique du Fle et proposent une approche permettant de dériver les modèles eLEL en éléments constitutifs des modèles conceptuels UML à la fois statiques et dynamiques d'un domaine d'application.

Ioana Cătălina Rezeanu se penche sur l'œuvre de Michel Houellebecq pour en dégager des traits identitaires qui justifient l'étiquette de « naturaliste insoumis ».

Mariana Gabriela Talpiz (Anghel), enfin, s'interroge sur les formes et les fonctions de la reformulation dans le discours de la presse écrite et en identifie trois types : la reformulation anaphorique, la reformulation cataphorique et la reformulation argumentative.

Les éditeurs

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE

LA PÉDAGOGIE DE PROJETS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

Frédérique PELLETIER
Université Galatasaray d'Istanbul, Turquie

Résumé

Seule université entièrement francophone en Turquie, l'Université Galatasaray, fondée en 1992 doit trouver sa place dans un paysage universitaire dominé par l'anglais et le turc. Cet article se propose de présenter son expérience en montrant les solutions apportées pour augmenter l'efficacité de l'apprentissage du français et moderniser son image : la pédagogie de projets comme mise en scène d'une pédagogie autonomisante et les TICE comme outil pour impliquer l'étudiant dans son apprentissage. L'apprentissage par projet place les étudiants en acteurs responsables de leur projet, ce qui les amène à chercher collectivement des solutions aux problèmes posés par la réalisation concrète du projet et à construire ainsi petit à petit leur apprentissage et leur propre projet personnel et professionnel.

Abstract

PROJECT-BASED LEARNING AND ITC IN A UNIVERSITY CONTEXT

Unique French speaking university in Turkey, Galatasaray University, founded in 1992 has to find a place in the Turkish academic landscape which is dominated by English and Turkish language. This paper aims to share this experience and to show its solutions : a pedagogy based on autonomy, a project-based learning and a digital environment to promote student engagement in learning. The core assumption of project-based learning is that students should be actively involved in finding collective solutions to the challenges posed by projects, but they also need to develop their own strategies as part of a gradual learning process in addition to taking ownership of their personal and professional development.

Mots-clés : *projet pédagogique, pédagogie par projet, motivation, autonomie, TICE*

Keywords : *educational project, project-based learning, motivation, autonomy, ITC*

Introduction

La pédagogie -et qui plus est- la pédagogie de projet et numérique, sous-entendent des évolutions de pratique, de conception de l'enseignement, souvent

peu mises à l'honneur dans un contexte universitaire. Quels enjeux nous poussent, nous acteurs francophones du monde éducatif, de la diffusion de la francophonie, à repenser l'acte d'apprendre, à modifier nos dispositifs d'enseignement, à adapter nos contenus ? D'abord, la concurrence avec les cursus anglophones nous incite à renouveler l'attrait des filières francophones pour lutter contre la *pensée unique*¹ anglophone. Sans s'opposer à l'anglais, il s'agit de revaloriser le français en remodelant l'image poussiéreuse du français, pour l'associer à la modernité, l'innovation, la performance, et ce notamment sur le marché du travail², pour associer français et débouchés professionnels et avantages pour l'emploi. La 2^{ème} nécessité est celle d'intégrer les évolutions de l'enseignement-apprentissage en contexte universitaire bouleversé par l'apport des nouvelles formes d'accès au savoir via l'internet. L'enjeu est donc de reconsidérer nos approches pour apporter une véritable valeur ajoutée en tant que filière francophone. Cette « révolution » profitera de l'explosion de l'internet et des nouveaux outils numériques, qui induira un changement dans nos pratiques enseignantes et la redéfinition d'un dispositif d'enseignement-apprentissage, pour permettre de s'adapter aux exigences et réalités d'un contexte précis. C'est pourquoi nous ne pourrions pas ici nous affranchir de parler du cadre dans lequel s'inscrit notre réflexion, celui de l'université Galatasaray d'Istanbul.

Nous présenterons donc dans un premier temps la situation de Galatasaray pour comprendre la finalité de notre formation, les besoins précis identifiés et surtout les choix pédagogiques. Le problème majeur identifié est celui de la motivation des étudiants pour l'apprentissage du français. Et la réponse donnée par le dispositif tient en plusieurs points : le choix du français enseigné à Galatasaray, le FOU (français sur objectifs universitaires), la mise en place d'un dispositif innovant centré sur un processus d'autonomisation qui donne à l'apprenant « la possibilité d'avoir une part active dans son apprentissage, en lui redonnant l'initiative, en faisant en sorte qu'il s'implique davantage dans sa formation » (Mangiavillano, Pelletier, 2014 : 19). Et la pédagogie de projet. Puis nous tenterons de montrer comment les TICE ont été facilitatrices et comment elles ont soutenu cette pédagogie autonomisante basée sur la pédagogie de projets. Enfin, nous ferons le bilan de cette expérience en évoquant les difficultés, voire les limites de cette pédagogie.

1. Contexte de GSÜ

1.1. Historique et politique

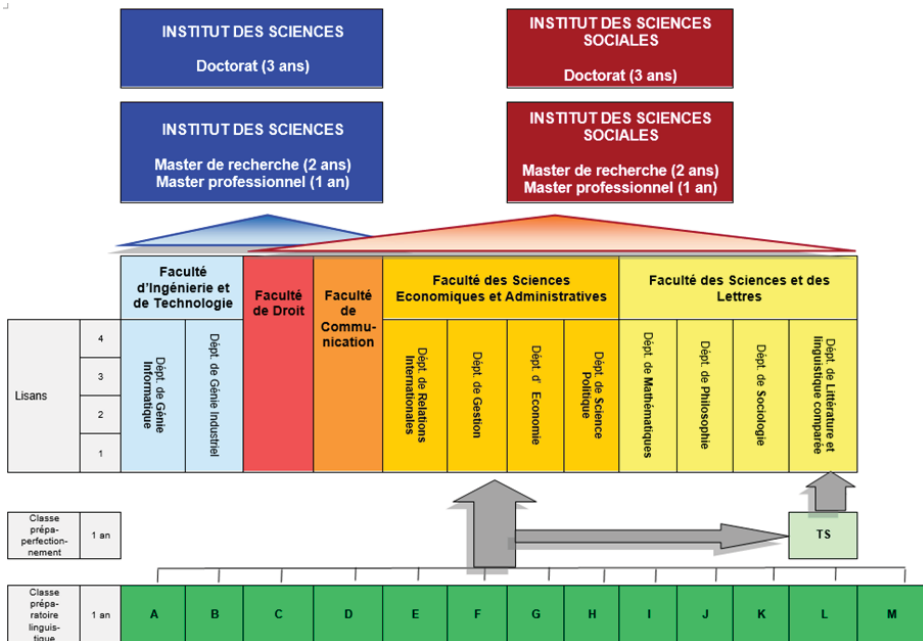
L'université Galatasaray - désormais *GSÜ* - est une université publique francophone, où tout l'enseignement est dispensé « *en français à titre principal, et en turc, à des étudiants turcs et étrangers* »³. Le français est donc officiellement la

¹ Claude Hagège, *Contre la pensée unique*, Éditions Odile Jacob, 2012.

² Philippe Gustin, ancien ambassadeur de France en Roumanie dans une visioconférence de mars 2016 intitulée « La Francophonie en Europe centrale et orientale : bilan et perspectives ».

³ La mention du turc dans le texte à l'origine de l'accord bilatéral concernait essentiellement au départ les enseignements de droit ottoman et de turc.

langue d'enseignement des 11 sur 12 départements et facultés que comprend cette université, exception faite du département de linguistique comparée et littérature où elle est à la fois *langue d'enseignement* et *objet d'enseignement*.



Née d'un accord entre la France et la Turquie signé en 1992 par les présidents François Mitterrand et Turgut Özal, l'Université Galatasaray hérite d'un projet politique fort qui le dote d'une image marquée dans le paysage universitaire turc, notamment de par sa proximité avec la France et la culture française. Elle a été créée pour prolonger l'esprit du prestigieux lycée Galatasaray existant pour sa part en 1896, « institué sur le modèle français pour former des élites et leur donner une connaissance de la culture française et occidentale, afin qu'elles puissent participer à la modernisation du pays ».

1.2. Une motivation pour l'apprentissage du français à confirmer

Il en découle que l'enseignement-apprentissage du français se fait en direction d'étudiants pour la plupart *non-francophones* et *non-spécialistes* du français. Cette situation est plutôt rare en termes de contexte universitaire et de politique linguistique puisque dans beaucoup d'autres universités de par le monde, le français est souvent *langue d'enseignement* ou *objet d'enseignement* d'un département particulier. L'étudiant arrivant à *GSÜ* est donc plus motivé par l'apprentissage de sa discipline que de celui de la langue française, d'autant plus que le français n'est que très rarement utilisé en dehors du contexte du cours, malgré la forte présence d'étudiants Erasmus francophones. Le français à *GSÜ* est aujourd'hui sans conteste une *langue étrangère*.

Le mode de recrutement des étudiants dans les universités turques (par concours national) est également à prendre en compte dans certaines réticences exprimées par les étudiants vis-à-vis du français : pour certains, *GSÜ* n'était pas leur premier choix qui était surtout guidé par le prestige des filières. En ingénierie par exemple, les universités anglophones sont souvent plus enviées, et l'arrivée de ses étudiants à *GSÜ* accompagnée d'une certaine « amertume ».

Reste donc à valoriser les perspectives de débouchés vers les universités françaises, que ce soit grâce à des co-diplômes avec les universités françaises qui augmentent le contact avec les enseignants français, ou par les échanges Erasmus. Bien que ces derniers se développent, ils ne concernent pas encore la majorité d'une promotion. Reste également à renforcer la proximité avec des entreprises françaises ou franco-turques pour que la formation à *GSÜ* aille de pair avec les débouchés professionnels.

1.3. Une motivation pour l'usage du français à confirmer

Un autre frein à l'usage du français dans les cours disciplinaires vient du corps enseignant. Bien que l'équipe enseignante soit mixte -française et turque-, elle n'en reste pas moins très majoritairement turque. Il est donc demandé aux enseignants disciplinaires non natifs d'avoir recours à une langue étrangère pour enseigner un contenu disciplinaire à un public étudiant en cours d'apprentissage. On voit bien ici le caractère artificiel de cette situation de communication, d'autant plus que l'enseignement universitaire en langue étrangère ne convainc pas l'ensemble du corps enseignant.

Si nous nous référons à l'accord bilatéral, la majorité des cours devrait avoir lieu en français. Force est de constater que ce n'est pas le cas. Certains enseignants de discipline relèvent glorieusement ce défi, mais d'autres ne sont pas francophones ou vivent une insécurité linguistique qui justifie l'usage du turc à la place du français. Du point de vue de l'étudiant, la pression pour passer du français à leur langue maternelle est tout-à-fait naturelle.

Ces constats mènent à la conclusion qu'une formation en langue française à l'université Galatasaray a pour finalité principale de former les étudiants à suivre un cours universitaire en français dans le cadre de Galatasaray. Le développement des échanges universitaires laisse à penser d'une 2^{ème} finalité devrait à moyen terme être envisagée, celle de préparer également les étudiants à cette mobilité.

1.4. Une variété de besoins langagiers

Avec 12 départements francophones, la formation en français à l'université Galatasaray couvre un *spectre très large de besoins langagiers*. Des Relations Internationales au Génie Informatique, on comprend aisément la diversité des besoins des étudiants et donc des objectifs à traiter, qu'ils soient linguistiques ou méthodologiques pour chacun des cursus, ce qui complexifie le cadre de la formation linguistique à mettre en place.

Pour répondre à ce schéma, le dispositif d'apprentissage initial mis en place comprend une première année de classes préparatoires linguistiques

commune à toutes les filières permettant aux étudiants d'arriver au niveau B1 du *Cadre Européen Commun de Référence* renforcé en compétences méthodologiques. Les étudiants entrent ensuite en licence dans leur département où ils bénéficient encore de 4 à 6 heures de français de type FOU et de méthodologie, aux côtés des cours disciplinaires en langue française. Cette combinaison doit permettre aux étudiants d'avoir un niveau B2 confirmé. Nous supposons que le contact avec la langue française pendant leurs cours disciplinaires des années suivantes leur donnera le niveau C1 en fin de licence. Cette « architecture » soulève le problème majeur de l'acteur principal de cette formation : qui de l'enseignant de la discipline ou de l'enseignant de langue est le plus à même d'aider l'apprenant à acquérir les moyens de développer le français disciplinaire de l'étudiant ? Si l'enseignant disciplinaire est le spécialiste du savoir disciplinaire, c'est à l'enseignant de langue que reviennent les compétences pédagogiques pour l'apprentissage du français. C'est donc la combinaison des deux types d'intervenants qui assurera le développement des compétences linguistiques disciplinaires de l'étudiant si l'étudiant peut développer des stratégies pour savoir apprendre la langue disciplinaire.

1.5. Un dispositif d'apprentissage du français spécifique

Cet ensemble de freins (intérêt initial faible des étudiants pour la langue, diversité du public, réticence de certains enseignants à enseigner en français) cumulé à l'hétérogénéité des besoins en français oblige à considérer que la francophonie à *GSŪ* doit miser sur le renforcement de la motivation personnelle de l'étudiant pour se développer. Dans ce but, *GSŪ* a fait le choix d'une pédagogie qui cherche à rendre l'apprenant actif dans son apprentissage, conscient et responsable de ce qu'il doit apprendre, c'est-à-dire l'aider à devenir de plus en plus autonome dans son apprentissage.

Le français enseigné pour s'adapter au mieux aux besoins des étudiants est donc concentré sur le français sur Objectif universitaire, le FOU, à savoir les objectifs permettant d'aider l'étudiant à suivre un cours magistral en langue française à *GSŪ*.

C'est donc aux enseignants de langue que revient pendant la classe préparatoire linguistique la responsabilité de répondre au deuxième grand objectif de cette formation linguistique initiale : *l'apprendre à apprendre*, en développant le réflexif pour permettre à l'étudiant, en contexte francophone, et de poursuivre son apprentissage de la langue en fonction de ses besoins propres, personnels et/ou disciplinaires.

2. Le projet pour l'apprentissage du français, mais aussi pour la consolidation des savoirs disciplinaires

2.1. Définition de la pédagogie de projet

Le projet à *GSÜ* se définit par la réalisation d'un *produit*, élaboré collectivement au sein d'un groupe classe, qui comprend *un ensemble de tâches et suscite l'apprentissage de savoirs et savoir-faire* dans le champ du Français sur Objectif Universitaire (FOU). Ces savoirs et savoir-faire sont d'ordre disciplinaire, méthodologique et linguistique (en langue française). Le *produit final*, réalisé dans un temps déterminé, doit être *concret et évaluable* (Proulx, 2004). Présenté en amont d'une séquence d'apprentissage, le projet crée les besoins et justifie aux yeux de l'apprenant les apprentissages qui peuvent relever de plusieurs disciplines ; mais aussi de compétences non curriculaires - comme savoir planifier son travail, respecter des délais, s'organiser, etc. - en relation directe avec leur *métier d'étudiant*⁴. Cet ancrage dans le réel est un facteur de motivation essentiel.

L'accent est également mis sur le caractère collectif du projet. La réussite du groupe dépend de la responsabilité et de l'implication sociale, - et donc de l'apprentissage de chacun, - dans le but de favoriser la cohésion sociale. De plus, l'apprentissage collaboratif augmente les facteurs motivationnels.

L'aspect concret de la réalisation demandée fait sens chez l'apprenant et est aussi source de motivation. Le caractère authentique, réel des projets, surtout si l'apprenant garde une marge de manœuvre quant à sa définition, est également motivant.

Concernant l'évaluation, si elle se doit d'être sommative en contexte institutionnel, elle peut prendre une large part formative grâce au suivi régulier lors d'entretiens conseil avec l'enseignant dans les différentes étapes concourant à la réalisation finale d'un produit « complexe ». Sont évaluées tant la qualité linguistique que la qualité visuelle/technique du produit fini.

2.2. Le projet comme soutien à la perspective actionnelle

Nous présenterons ici différents exemples de projets mis en place pour illustrer les caractéristiques définies ci-dessus, d'abord pour l'apprentissage initial du français en classe préparatoire linguistique.

Au début de l'année, un projet consiste à organiser une soirée pour rencontrer les étudiants Erasmus. Il sous-entend donc de savoir se présenter, savoir inviter quelqu'un, savoir expliquer une recette traditionnelle... Il génère un contact réel avec des francophones et aboutit à un « produit » faisant sens dans le réel ; il nécessite de savoir collaborer pour répartir les tâches entre les membres d'un groupe projet.

Au fur et à mesure de l'avancée dans le curriculum, les objectifs évoluent vers un cadre plus étudiantin incluant des objectifs méthodologiques, comme

⁴ En parlant de métier d'étudiant, nous pensons à tout le travail hors curriculum qui incombe à l'étudiant pour réussir ses études ; par analogie au « métier de l'élève » défini en sociologie par Perrenoud (1994) et Barrère et Sembel (2003).

l'illustre cet exemple : *réaliser une campagne de sensibilisation*, avec un cadre : *GSÜ*, une cible : *les étudiants de licence de GSÜ*, une action : *organisation d'une journée*, un support : *des affiches*. Collectif, il fait appel à des connaissances (savoirs, mais aussi savoir-faire et savoir-être) pour développer des compétences, qui elles-mêmes peuvent ensuite être transférables à d'autres contextes/situations. Il laisse une certaine liberté à l'étudiant (thème, répartition des rôles) indispensable à la motivation qui générera l'implication et la responsabilisation, qui nécessitera de « négocier » entre étudiants, et entre étudiants/enseignants. Il implique une planification dans le temps, demande des compétences méthodologiques (faire des fiches de lecture sur des articles traitant du problème, savoir problématiser...). Il donne l'opportunité d'un double ancrage dans le réel puisqu'il leur permet de créer un événement concret (la journée) auprès d'un vrai public (l'université). Il est évalué tant sur un produit « fini » (le support avec l'affiche d'une part, la présentation orale de la campagne d'autre part), des compétences langagières acquises, une auto-évaluation sur les méthodes de travail, des savoir-faire et savoir-être dans le cadre d'une interaction enseignant/apprenant (entretiens conseil).

Au fil de l'année, le projet prend plus d'ampleur : le dernier projet de la classe préparatoire leur propose d'organiser des débats sur des sujets de société. Il laisse une large part à l'initiative de l'étudiant pour s'organiser dans le temps, gérer ses apprentissages, choisir les thèmes, rechercher l'information pertinente, la consigner et la partager. La relation apprenant-enseignant se concentre plus sur l'accompagnement à la réalisation et à la prise de conscience des apprentissages effectués à travers la réalisation du projet.

2.3. Le projet comme ancrage de la langue disciplinaire

Une fois entré en licence, l'étudiant (d'un niveau B1+) doit perfectionner son français qu'il côtoie à travers 4 heures de FOU et les cours disciplinaires donnés en langue française, pour atteindre un bon niveau B2. Si les objectifs généraux des cours de FLE de l'ensemble des départements sont communs (définir, décrire, expliquer, comparer, donner son opinion, débattre...), les projets proposés sont cette fois en rapport avec la discipline étudiée par l'enseignant. En Sciences Politiques, il s'agira d'organiser une campagne électorale, ce qui sous-entend de créer un parti politique, rédiger une profession de foi, organiser un meeting électoral... Les connaissances et compétences disciplinaires (savoirs, savoir-faire, savoir-être) acquises sont réemployées et mises en scène dans le cadre du projet. En Économie, les étudiants ont à organiser et animer une conférence, impliquant d'effectuer une recherche documentaire pertinente, de savoir analyser méthodiquement des données chiffrées et d'en rédiger un commentaire, de problématiser...

Dans ces exemples, le suivi de la réalisation du projet se fait par les enseignants de FLE/FOU⁵ et de méthodologie, la partie enseignante disciplinaire intervenant au moment de la réalisation du « produit » final, donnant tout le crédit et la légitimité à l'événement, participant à l'ancrage dans le réel des projets.

⁵ Il s'agit d'Agnès Cayan, Amélie Niot et Maryse Péchoux.

2.4. Le projet comme élément fédérateur de la collaboration des équipes enseignantes

Dans la faculté d'ingénierie et de technologie où les besoins en langue se concentrent autour des objectifs généraux suivants : définir, présenter, expliquer, caractériser, justifier, le projet proposé consiste à imaginer et créer un produit personnel à partir de composants imposés et à rechercher un investisseur potentiel pour le commercialiser, situation assez proche de leur futur cadre professionnel. Il est cette fois initié conjointement par les enseignants de langue et d'informatique⁶. Présenté en début d'année, le projet réalisé sur trois mois suscite non seulement l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire en langue, mais aussi en informatique et en gestion de projet (décider, planifier, coordonner, respecter des délais, etc.) indispensables à ces futurs ingénieurs. Le caractère collectif les incite à développer des compétences socio-communicatives.

Plusieurs productions sont demandées aux étudiants : une vidéo de trois minutes pour présenter le produit inventé, les caractéristiques des différents composants et leurs interactions, le mode d'emploi, la cible potentielle et l'avantage commercial du produit par rapport à la concurrence. À l'écrit, il s'agira de rédiger un dossier reprenant les éléments précédents complétés d'une étude de marché.

L'évaluation se fait à plusieurs moments, tant au cours de la réalisation puisque le déroulement du projet est jalonné d'entretiens conseil - c'est l'occasion pour l'enseignant de langue de faire un point sur la progression des apprenants dans l'apprentissage par rapport aux objectifs présentés initialement et sur les méthodes de travail - qu'à la fin par les enseignants des deux cours (informatique et FLE) sur les deux productions (qualité technique du produit, originalité et intérêt commercial, compétences linguistiques), mais aussi sur leur qualité réflexive par rapport à leur apprentissage : il leur est demandé en effet de présenter les compétences développées au cours du projet et les difficultés rencontrées.

Dans cet exemple, l'interdisciplinarité (discipline/langue) arrive dès la conception du projet, en amont des apprentissages tant disciplinaires que linguistiques. Et la collaboration d'équipes enseignantes de culture d'enseignement différente (linguistique/scientifique, française/turque) amène à une cohabitation d'exigences différentes intéressantes au niveau de l'évaluation.

Notons que ce projet a aussi légitimé l'usage de la langue française dans les cours scientifiques animés par l'enseignant non natif et amélioré la cohérence entre ces 2 cours. Enfin l'aspect concret du projet motive ces étudiants scientifiques peut-être moins attirés par les langues étrangères.

3. L'apport des TICE dans l'enseignement-apprentissage et la pédagogie de projets

Nous présenterons ici l'apport des TICE dans la pédagogie de projets. Mais dans le cadre du dispositif hybride de GSÜ alliant présentiel et distanciel, les TICE

⁶ Remercions Teoman Naskali pour son implication.

ont été introduites dans le but plus général de renforcer la finalité autonomisante de la formation. Elles comprennent un réseau social dédié à l'apprentissage du français et une plateforme Moodle⁷.

3.1. Un outil pour communiquer et collaborer

Grâce au réseau social de *GSÜ*, les *produits* créés lors des projets peuvent être postés sur le Mur, consultés par les autres étudiants, mais aussi par toute la communauté - y compris les enseignants – qui « like » et donne leur opinion. Cette visibilité met l'apprenant dans une réelle situation de communication ; et le travail réalisé prend une autre dimension puisqu'il sort du cadre confiné, bienveillant, voire protecteur de la classe : on engage sa propre image dans le post, ce qui incite à parfaire son *produit*. Elle met un enjeu non négligeable dans la réalisation du produit fini si le cadre du projet incite à cette interaction, comme ce fut le cas pour le projet « campagne de sensibilisation » : il s'agissait d'élire les campagnes de sensibilisation les plus convaincantes qui seraient exposées sur le campus lors de la journée spéciale. Ce vote devait être justifié par des arguments précis jugeant de sa qualité, sur le fond comme sur la forme. Et la communication devient naturelle quand les apprenants ont une raison de communiquer. Ce type d'échanges donne la possibilité de vivre de nouveaux usages de la langue, dans des situations moins formelles qu'en classe. Et l'emploi des TICE, dans un dispositif à fort présentiel, est d'autant plus justifié qu'il est nécessaire d'avoir recours à des compétences d'interlocuteurs qui ne sont pas présents dans la classe (des « experts » du monde associatif par exemple pour le projet « campagne de sensibilisation »).

Dans un cadre culturel plus large, comme ce fut le cas dans des exemples non cités, les outils numériques diminuent la distance géographique et rendent possible la construction de projets interuniversitaires télé-collaboratifs (grâce aux *chats*, wikis et forums de Moodle ou l'*Etherpad* du réseau social), voire interculturels avec des étudiants non turcs. Ces nouvelles possibilités de parler, d'apprendre ouvrent la palette des codes linguistiques et culturels, amènent les apprenants à créer leur identité numérique. En contexte éducatif, les enseignants peuvent faire réfléchir les apprenants à soigner cette identité.

3.2. Un outil pour l'apprentissage linguistique et méthodologique

On pense avant tout à l'apport du numérique pour les compréhensions orales et écrites, et la mise en contact avec des ressources authentiques. Que ce soit pour élaborer un planning de travail, pour écrire un texte, pour préparer une interview dans le cadre des projets, les outils d'écriture à plusieurs mains sont moteurs pour, même dans un dispositif à fort présentiel, collaborer en dehors du temps classe. Chacun y participe à son rythme. Ce choix du moment permet aussi à l'apprenant de prendre le temps de la réflexion avant de poster un message ou participer à une écriture collaborative, qui « implique des phases de contrôle et de

⁷Une description complète de cet environnement numérique a fait l'objet d'une publication (Mangiavillano, Pelletier, 2014).

retour sur ses actions extrêmement fructueuses » (Demaizière, Grosbois, 2014). Mais l'outil est aussi adapté à des activités de productions écrites. Citons également *Vocaroo* par exemple qui permet aux apprenants de s'enregistrer. Enfin, n'oublions pas les outils d'interaction orale avec Skype par exemple.

Concernant les compétences d'apprentissage, l'outil numérique incite à développer des compétences d'autonomie de l'étudiant, même en cas de fort présentiel, en externalisant un certain nombre d'activités d'apprentissage et en libérant ainsi du temps pour recentrer la relation enseignant-apprenant autour de ce qui constitue la valeur ajoutée de l'enseignant : l'animation, le conseil, le tutorat.

3.3. Un outil pour développer des compétences numériques et professionnelles

Mais la notion de numérique englobe aussi tout un ensemble d'outils permettant de créer des « produits ». Ce sont les affiches des campagnes de sensibilisation, les plaquettes de présentation des partis politiques, les vidéos en ingénierie informatique, les « *slights* » soutenant une présentation orale ou un exposé, tout un ensemble d'applications, de logiciels qui peuvent s'apparenter à des outils « professionnels ». On pourrait légitimement se demander si toutes ces compétences techniques sont bien indispensables dans un contexte universitaire. Pourtant, elles participent au réalisme du *produit fini* inhérent à la pédagogie de projets. De plus parce qu'elles donnent un rendu « net » au produit, elles incitent à la précision de ces réalisations concrètes, et donc à la pertinence du travail réalisé. Enfin elles dotent l'apprenant de compétences professionnelles indispensables aujourd'hui que le monde du travail considère comme acquis.

4. Bilan : apports et limites

4.1. Apports

Le premier apport constaté à Galatasaray est une augmentation incontestable de la motivation des étudiants de Galatasaray, accompagnée d'un net changement de comportement. Par le choix des projets liés au champ du Français sur Objectif Universitaire, être dans l'action leur a donné une vision plus claire de leur rôle d'étudiant et des perspectives sur le monde professionnel. Et la reconnaissance institutionnelle de ce travail est un effet levier fondamental.

Du point de vue des compétences acquises, nous n'avons pas pu réaliser d'étude établissant une corrélation entre l'augmentation réelle du niveau linguistique et l'introduction de la pédagogie de projet, mais nous avons constaté l'élargissement du champ des compétences méthodologiques liées à l'apprendre à apprendre et aux « compétences numériques ». Enfin, n'oublions pas le champ de compétences sociales accru par la pédagogie de projet et le travail collaboratif : autant de savoir-faire et savoir-être comme travailler ensemble, s'écouter, s'entendre et s'accorder qui les préparent au monde de demain.

Du côté du corps enseignant et principalement des enseignants de FLE, cette nouvelle voie a demandé un fort travail de réécriture des contenus pour les

orienter en compétences. Ce travail, après une période « déstabilisante » par les remises en question nécessaires, a débouché sur une professionnalisation de l'équipe. L'interdisciplinarité a été l'occasion d'un transfert de ces acquis vers d'autres disciplines, dans une volonté d'harmonisation, ce qui participe à une meilleure homogénéité des cursus de première année de licence.

4.2. Limites

Comme le rappellent Bordalo et Ginestet (1993), l'enseignant se lançant dans la mise en place d'une pédagogie de projet doit éviter trois pièges : la dérive *productiviste* où le projet est trop ambitieux en regard des apprentissages visés, la dérive *techniciste* où l'enseignant planifie tout et seul le projet, la dérive spontanéiste où les objectifs d'apprentissage ne sont pas clairement définis au départ et où le projet s'invente au fur et à mesure de sa réalisation. L'effet pervers est de voir en effet la réalisation du produit importer plus que les apprentissages qu'il doit susciter. Il s'agit donc de proposer des projets qui mettent en scène des savoirs, savoir-faire et savoir-être réalistes tout en sachant établir des ponts entre les disciplines et impliquer les étudiants.

Si la pédagogie de projet a fait ses preuves dans les établissements scolaires, les préoccupations d'ordre pédagogique en contexte universitaire sont beaucoup plus récentes et la pédagogie de projet garde encore massivement l'image d'une innovation de second rang. Pourtant, elle demande, pour réussir, une adhésion institutionnelle, tant de ses composantes administratives qu'enseignantes pour intégrer les changements d'approche, l'interdisciplinarité, la prise en compte d'une évaluation différente, soit l'évolution des métiers de l'enseignement.

En guise de conclusion

Ainsi, mettre en place une pédagogie de projet, intégrer un dispositif médiatisé basé sur les TICE, avoir recours à la classe inversée sont autant d'évolutions pédagogiques qui toutes ont pour finalité de mettre l'apprenant au cœur de l'apprentissage. Cela suppose une bonne appréhension des mécanismes qui entrent en jeu dans les processus d'autonomisation des apprenants. Voici un nouveau champ d'étude, d'intérêt et d'action pour les équipes enseignantes pouvant aller jusqu'à une redéfinition complète de leurs tâches, de leurs missions, de leurs fonctions vers 3 axes : l'animation, le guidage/le tutorat, l'ingénierie pédagogique. Mais cette redéfinition a également des incidences administratives et organisationnelles.

C'est donc une révolution que vit l'enseignement aujourd'hui : modification des rôles étudiants/enseignants, évolution des cursus, redéfinition des compétences à transmettre, intégration de nouveaux outils impliqués dans l'acte d'apprentissage... Un ensemble de bouleversements qui conduit à aider l'apprenant à s'adapter au monde professionnel en mutation... Et un défi pour nos formations francophones.

Comme le rappelait Rey (2012), « l'Union Européenne définissait en 2006 pour l'éducation et la formation tout au long de la vie huit compétences clés, dont

la compétence numérique, l'apprendre à apprendre, la compétence sociale et civique, l'esprit d'initiative et d'entreprise. » On comprend l'impérieuse nécessité de savoir apprendre toute la vie afin de pouvoir s'adapter professionnellement. Et la pédagogie de projet, grâce à son aspect concret et authentique, aide l'apprenant à relier ce qui est appris en contexte universitaire avec les expériences vécues dans la vie. C'est aussi un moyen d'appréhender la complexité du monde professionnel en apprenant à résoudre des problèmes, à utiliser des outils du monde professionnel (Réverdy, 2013). Enfin c'est une véritable culture du projet initiée en contexte éducatif qui les aidera à définir leur projet personnel (professionnel, de vie). Citons Perrenoud (2001) à ce sujet : « le projet personnel n'est pas inné et il est la plupart du temps demandé à des gens qui n'en ont pas... ».

Bibliographie

- Bordalo, Isabelle et Jean-Paul Ginestet (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.
- Demaizière, Françoise et Muriel Grosbois(2014). *Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ?*, ALSIC, Vol 17
- Mangiavillano, Virgile et Frédérique Pelletier (2014). *Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement à l'Université Galatasaray : un défi au maintien de la francophonie*. Synergies Roumanie, n°9, pp. 13-34. Accès : <http://gerflint.fr/Base/Roumanie9/Mangiavillano_Pelletier.pdf>.
- Perrenoud, Philippe (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html>. (Dernière consultation : le 7 juillet 2016)
- Proulx, Jean (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec
- Réverdy, Catherine (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°82, février. Accès :<<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parentaccueil&dossier=82 &lang=fr>>. (Dernière consultation : le 7 juillet 2016)
- Rey, Olivier (2012). *Le défi de l'évaluation des compétences*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 76, juin. Accès :<<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/76-juin-2012.pdf>>. (Dernière consultation : le 7 juillet 2016)

SECTION DIDACTIQUE

LE MANUEL DE FLE - UN MOULE OÙ SE COULENT TEXTE, IMAGE, ÉVÉNEMENT. UN DEMI-SIÈCLE DE FONCTIONNEMENT

Cecilia CONDEI
Université de Craiova

Résumé

En parlant de « moule où se coule » syntagme associé au manuel scolaire, nous référons à Alain Choppin (1980) ; en évoquant l' « espace » et le « temps », nous nous tenons proche de leurs contenus sémantiques de base indiqués dans TLFi : « espace géographique », « distance déterminée », « surface » pour le premier, « milieu indéfini », « gouverné par la continuité et la succession », pour le deuxième. Mais pour introduire « événement » comme repère dans une grille d'analyse il faut préciser une restriction méthodologique : ce propos n'envisage la perspective sociologique (dominante dans la plupart des études consacrées à l' « événement ») qu'en deuxième position. La première est énonciative, puisque nous nous bornons à l'énonciation didactique dont les traces, portées par les énoncés, s'inscrivent dans le discours des manuels roumains de FLE du dernier demi-siècle.

Abstract

THE TEXTBOOK OF FFL - A MOLD IN WHICH TEXT, IMAGE, EVENTS FLOW TOGETHER. HALF A CENTURY OF FUNCTIONING

By speaking about "mold where steals" syntagm associated with the textbook, we refer to Alain Choppin (1980); by evoking the "space" and the "time", we are held close to their semantic basic contents indicated in TLFi: "geographical space", "determined distance", "surface" for the first one, the "indefinite environment", "governed by the continuity and the succession", for the second. But to introduce "event" as mark into of analysis it is necessary to specify a methodological limitation: this subject envisages the sociological perspective (dominant in most of the studies dedicated to the "event") only in the second position. The first one is enunciative, because we restrict ourselves to the didactic statement tracks join the discourse of the Rumanian textbooks of French as a foreign language of last half a century

Mots-clés: *discours des manuels, événement, positionnement, influence politique*
Keywords: *speech of textbooks, event, positioning, political influence*

1. Introduction

Cette étude s'en tient à un type de discours qui ne tente pas trop les analystes du discours, vu sa complexité qui le fait difficilement classable : les discours des manuels. Le pluriel s'impose notamment à cause de cette complexité. Et si l'on parle du manuel de FLE, en le localisant géographiquement « manuels roumains de FLE », en le fixant temporellement, « manuels roumains de FLE utilisés pendant un demi-siècle », la difficulté ne diminue pas. Au contraire.

Le rapport entretenu par le manuel scolaire, en général, avec son temps est un fait réel, observable sous différents aspects, dont les conséquences se traduisent par des actions pédagogiques au sein de l'institution nommée École (manière de concevoir les livres de classe, d'organisation des activités, d'instaurer la communication en classe de FLE, contenus à transmettre/à médier). Le titre proposé fonctionne comme thème et suggère le parcours argumentatif : en parlant de « moule où se coule », syntagme associé au manuel scolaire, nous référons à Alain Choppin (1980), en évoquant l'espace et le temps, nous nous tenons proches de leurs contenus sémantiques de base indiqués dans TLFi : « espace géographique », « distance déterminée », « surface » pour le premier, « milieu indéfini », « gouverné par la continuité et la succession », pour le deuxième. Nous considérons le manuel parfaitement inscrit dans un rapport de continuité auquel il contribue pleinement. À côté de ces notions nous introduisons « événement » comme repère de la grille d'analyse, tout en précisant une restriction méthodologique : ce propos n'envisage la perspective sociologique (dominante dans la plupart des études consacrées à l' « événement ») qu'en deuxième position. La première position, la plus importante, est énonciative, puisque nous nous bornons à l'énonciation didactique dont les traces, portées par les énoncés, s'inscrivent dans le discours des manuels roumains de FLE. Le texte du manuel est la conséquence d'une démarche didactique, il est, comme tout autre texte, le résultat d'un acte d'énonciation qui « le motive ou même le légitime » (Maingueneau, 2009 : 40).

L'énoncé donne des informations sur l'identité énonciative de celui qui en est le producteur et surtout sur le positionnement de ce producteur en rapport avec les contenus et les dimensions discursives (*cf.* Maingueneau, 2009 : 101). Celui qui assume le discours des manuels se positionne par rapport aux événements (sens général : « ensemble des faits plus ou moins importants de l'actualité », TLFi), il en fait un tri, il les place ensuite dans des archives et les inscrit dans son discours. Selon Dominique Maingueneau (1993, en ligne), l'archive a une « fonction de mémorisation, de trésor textuel ». Nous nous intéressons à la manière dont ce texte récupère l'événement qui « est par définition l'imprévisible [...] L'événement prélevé sous forme de document devient une nouvelle qui s'insère dans le cycle culturel, perd son caractère événementiel et se transforme en un matériau pour historien ou pour journaliste. » (Moles, 1972 : 95)

Parler d'un certain événement et éviter de parler d'un autre est une preuve de positionnement dans un champ de forces, tout comme privilégier un espace géographique ou discursif francophone, ou un certain temps.

Abraham Moles voit dans l'événement un ensemble de « types de variations perceptibles d'un environnement qui n'ont pas été prévues par l'occupant du centre de l'environnement » (1972 : 90). Il distingue : (i) les **micro-événements** qui parviennent à la conscience, mais s'effacent dans la mémoire immédiate en suivant les lois de celle-ci ; (ii) les **mini-événements**, qui sont retenus pendant un délai variable, mais toujours limité dans la durée de vie de l'être : un jour, un mois, un an ; (iii) les **événements proprement dits**, mémorisés par ceux mêmes qui y ont participé, ou en ont été témoins ; (iv) les **grands événements** enfin, historiques, qui sont inscrits dans des archives sociales de quelque espèce qu'elles soient, agence photographique, agence de nouvelles, journaux, livres d'histoire. Nous ajoutons à sa liste le manuel, comme dépositaire et véhiculaire de l'événement, et postulons que cette archive peut fournir des éléments qui permettent l'identification d'un certain espace, d'un certain temps, système social ou orientation politique qui encadrent obligatoirement l'événement archivé. Cela conduit à l'hypothèse que le manuel de FLE et son « image », soumis à une analyse de leurs discours, permettent de constater si ces deux (manuel et image) sont le résultat d'un acte du concepteur ou représentent la collaboration entre l'éditeur et l'auteur. Deux questions fonctionnent comme ouvreurs de parcours en deux temps : est-il possible de distinguer l'énonciation éditoriale de l'énonciation auctoriale dans leur rapport à l'événement? Où voit-on le poids du temps et de l'orientation politique du régime au pouvoir? Du côté de l'énonciation éditoriale ou de l'énonciation auctoriale? La réponse nous semble possible après l'observation et l'analyse des manuels de FLE de 1966 à 2015, un corpus assez étendu, mais pertinent puisqu'il relève de deux époques politiques de la Roumanie, avec deux orientations distinctes : l'époque totalitaire avant 1989 et démocratique, après.

La méthodologie retenue se place dans la zone de la linguistique énonciative, combinant des éléments d'analyse du discours avec des éléments d'analyse de contenu et de l'analyse de la page du manuel.

Quant à l'énonciation éditoriale et son rapport avec le texte des manuels, nous nous considérons en droit de poser la même question qu'Emmanuel Souchier « l'énonciation d'un texte est-elle de même nature lorsqu'on envisage le manuscrit, la préoriginale (livraison en revue), l'édition originale ou l'édition illustrée, par exemple? » pour continuer, dans la même direction « [...] peut-on aborder la question de l'énonciation en des termes identiques s'agissant des états respectifs et distincts de ce texte ? » (Souchier, 2007 : 24). En considérant le texte des manuels, le problème posé par Souchier s'affine puisqu'il y a un texte d'auteur du manuel ou auteur d'un texte (non) littéraire (que les concepteurs du manuel ont retenu) et un autre texte (reconstruit) qu'on peut attribuer à l'éditeur, ou mieux dire, il y a plusieurs textes et plusieurs auteurs qui se situent à plusieurs niveaux énonciatifs et plusieurs reconstructions réalisées sous forme de manuels scolaires inscrits dans le temps.

Utiliser la notion d' « événement » dans cette analyse conduit au domaine de la communication (des médias) : « L'événement est situé dans l'espace et dans le temps. » (Moles, 1972 : 92), où l'événement se 'documentalise', devient fixe. Ce n'est pas sans rapport avec le manuel qui est un type spécial de communication, 'communication pédagogique'. Le manuel contient des événements et travaille avec des événements 'fixés', analysables du point de vue du discours, le texte du manuel étant le contenu matériel de l'énonciation didactique.

2. Organisation textuelle, énonciation auctoriale, énonciation éditoriale

2.1. Organisation textuelle

Nous avons déjà retenu que l'énoncé constructeur des discours informe sur son producteur et sur le rapport que celui-ci entretient avec le contenu et les dimensions discursives. Mais nous considérons que les relations s'établissent aussi avec le régime au pouvoir (l'orientation politique du pays qui conçoit et utilise ce manuel). En parlant du manuel, nous parlons de ce qu'on peut nommer tout simplement « texte du manuel de FLE » - qui est en fait une grande unité complexe, hétérogène du point de vue de sa constitution et respectant des règles typographiques et éditoriales spécifiques. Nous proposons de parler du texte du manuel comme d'un « grand texte » divisé en plusieurs unités didactiques, subdivisées, à leur tour, en d'autres unités correspondant aux leçons. Une remarque est à faire, concernant la constitution du corpus : l'observation porte sur le texte principal d'une unité, mais ne se borne pas à celui-ci. Le texte de base est celui que les concepteurs proposent pour la lecture, pour l'étude, pour l'analyse, comme base de discussion, comme exemple d'un certain fait (linguistique, littéraire, culturel) ou, enfin, comme support pour l'enseignement de la grammaire. Ce texte principal n'est pas l'unique unité textuelle proposée à l'étude, il peut être entouré par d'autres blocs textuels, détachés typographiquement, eux aussi, dotés de cohérence. Mais le rapport que ces unités entretiennent avec le texte de base (texte principal) est celui de subordination. Ces unités ne peuvent exister indépendamment sans donner l'impression de pièces disjointes, dont le voisinage a été dicté par le hasard. C'est pourquoi nous les nommons « textes annexes » ou « textes périphériques », toutefois sans faire intervenir la notion de « paratexte », comme le fait Philippe Lane¹.

2.2. Rapport énonciation auctoriale/énonciation éditoriale

Le manuel, comme tout autre texte imprimé, est le résultat d'un travail collectif, d'un côté, l'auteur, responsable du texte « primaire » du manuel, le texte proposé pour la publication et de l'autre côté, les travailleurs du livre : maquettiste du livre, typographe, en bref, ceux qu'on nomme génériquement « éditeurs ». Leurs interventions dans l'organisation de la page imprimée sont perceptibles dans la manière dont ils utilisent l'espace de cette page pour accentuer ou, au contraire, estomper certains détails. C'est ici une forme d'énonciation qui a été observée par Emmanuël Souchier et Roger Laufer, parmi d'autres.

¹ Philippe Lane, *La périphérie du texte*, 1992, Paris, Nathan, coll. Université.

Ce dernier affirmait dans le début d'un article publié il y a quelques décennies :

Que la typographie écrive les textes, qu'elle les énonce autrement que ne fait la main avec la plume ou sur le clavier, c'est une lapalissade. La typographie impose son énonciation comme le saphir son émission nasillarde. Les maquettistes du livre prônent la justesse et la sobriété pour favoriser la lisibilité, alors que les graphistes publicitaires recherchent l'accentuation pour mettre en valeur et frapper. Il existe autant d'énonciations que de genres. (Laufer, 1986 : 68)

C'est à cette forme d'énonciation que nous attachons l'organisation du manuel roumain, en soulignant l'évolution de l'image de la page écrite pendant plus d'un demi-siècle sous l'influence des techniques de communication et de la publicité. Mais cette organisation de la page est aussi suggérée par l'auteur et sa conception didactique. Ainsi dans les années '60, même le début des années '70, les éditeurs proposent une image linéaire de la page du manuel dans la partie réservée au texte principal, celui autour duquel s'organise le contenu d'enseignement d'une unité ; cela est en concordance avec la conception des auteurs qui privilégient une approche chronologique de l'étude de la littérature. C'est le cas d'un manuel des années '60. Après quatre textes inscrits dans la vie locale (*À Braşov, Dans les monts de Făgăraş, Une noce paysanne, George Enescu*), le manuel de la 11^{ème} classe (EDP, 1967) introduit une leçon de passage (*Origine de la langue française*) et continue avec une présentation chronologique de la littérature française : *La littérature française du Moyen Âge, La Chanson de Roland, La Renaissance en France, Rabelais, Notice biographique, Lettre de Gargantua à son fils, Vue générale de l'œuvre de Rabelais, Ronsard, Notice biographique, Pour Hélène, Vue générale de l'œuvre de Ronsard, Le classicisme, Pierre Corneille, Notice biographique, Résumé du Cid, Scène des stances (I,6)*, etc. L'observation des manuels permet de souligner l'importance de plus en plus grande qu'a le texte publicitaire par rapport au texte didactique. Le linéaire explose sous la pression d'un grand nombre de petits textes qui inondent la page : l'organisation donne l'impression de billets collés sur une surface, comme un manuel de 2007, dont plusieurs leçons sont construites sur le principe « texte–annonce » (Corint, 12^{ème}, 2007) ou « texte-billet » (Corint, 9^{ème}, L2, 2008) donnant l'impression de collage avec des directions changeantes de l'écriture comme dans *Le français-une ouverture vers les autres, Les jeunes échangent...* Le manuel *Teora*, 10^{ème} (2000) inclut lui aussi ces types d'aménagement textuel : *Page découverte, La maladie 'Internet'*.

3. Insertion de l'événement. Le poids du temps et de l'orientation politique du régime au pouvoir

Il faut mentionner que l'influence du politique se manifeste à deux niveaux énonciatifs, celui de l'auteur et celui de l'éditeur et qu'elle a un rapport étroit avec l'événement.

3.1. L'énonciation auctoriale et l'orientation politique

L'événement s'insère d'habitude dans le texte de base : un manuel de lycée (Teora, 10^{ème}, 2000) est construit sur les règles du journal intime tenu par un jeune roumain, Marin Toma, qui étudie en France. Confronté à une autre culture, Marin Toma vit l'imprévisible, l'événement, à peu près quotidiennement et le raconte. L'idée du micro événement partagé avec les proches est largement cultivée. Dans le manuel de 1967 (Condeescu, N.N., Brăescu, I., Diaconu, Ion) les quatre premiers textes sont des lettres très détaillées qu'un Français, Thomas Poirier, écrit à un ami dont on ignore la moindre trace d'identité, en racontant ses découvertes faites lors du voyage en Roumanie. Les micro événements sont d'ailleurs largement évoqués dans les manuels de FLE, ils servent comme base pour enseigner à communiquer sur un thème inclus dans un centre d'intérêt. Le modèle est celui de la lettre envoyée à un ami, sur un sujet lié à un séjour/visite ou période de stage passé en Roumanie. La lettre est placée d'habitude au commencement du livre, comme un pont avec les vacances déjà finies, rarement à l'intérieur du livre, et alors elle évoque les vacances d'hiver (EDP, 10^e, 1967) ou dans les premiers textes qui ont comme cadre discursif une discussion entre deux amis pendant la récréation (EDP, 10^{ème}, 1967).

Celui qui se trouve au centre de l'événement est un Roumain ou un Français, très rarement, un étranger provenant d'un pays francophone. Le manuel de la 10^{ème} (EDP, 1967), par exemple, propose une lettre que Victor, un jeune Roumain envoie à son ami français, Jacques Boucherat, en détaillant les événements de ses vacances d'hiver passées dans le village de sa grand-mère, surtout la fête de 30 Décembre, jour de la Proclamation de la République avec les détails sur l'allocution du directeur du foyer culturel du village.

3.2. L'énonciation éditoriale et l'orientation politique

L'orientation politique impose la réorganisation des paramètres de l'énonciation éditoriale. Le fait est perceptible entre autres, grâce à son intervention dans l'image de la page. L'arrangement du texte principal et la disposition des éléments qui l'entourent, photos, dessins, toute sorte de cases textuelles composent le cadre discursif de l'énonciation éditoriale. Adopter une attitude discursive favorable à l'orientation politique du moment est une posture énonciative que les éditeurs affichent à l'aide des moyens qui leur sont propres.

A. D'abord, les images. Elles marquent constamment l'événement. Les manuels des années '60, '70 abondent en images des collectivités roumaines. La dominante est l'évocation des grands événements nationaux de l'époque, inscrits dans des archives. Ce sont les événements répétables telles les parades à l'occasion du 23 Août, du 1^{er} Mai, les Congrès du Parti Communiste. Par exemple, le 30 Décembre, jour de la Proclamation de la République Populaire Roumaine est évoqué dans le manuel de la 9^{ème} et 10^{ème} classes (auteurs : Valeriu Pisoschi et George Ghidu). Le 1^{er} Mai est le jour des travailleurs du monde entier illustré dans le même manuel : une photo de la parade des pionniers accompagne le texte parlant de cet événement.

B. Ensuite, les textes. Ils se placent dans un rapport texte-image-événement où le rôle de l'éditeur et de l'illustrateur est crucial. Dans ce rapport entrent surtout les événements répétables, mais aussi des images avec des pionniers participant à un événement. Arrangées avant les textes, ces images offrent une représentation de l'atmosphère évoquée par le texte suggérant la confiance dans l'ordre politique du moment : le travail des pionniers dans des ateliers, dans la classe, sur les champs de la Coopérative agricole, bref des images du monde du travail scolaire. (EDP, 10^{ème}, 1969)

En somme, le rapport *texte, image (photo, dessin), événement* témoigne de l'influence politique dans le choix et l'aspect de la page imprimée : les années '80 sont celles où l'image est faiblement représentée et, si elle est associée à des événements, la plupart sont liés à l'activité politique ou visent le politique. Après '89 durant une longue période de transition – les manuels exploités en classe sont en fait les manuels d'avant la Révolution, manuels ayant peu de changements, mais à partir de '96-97 on procède à l'introduction des manuels nouveaux « alternatifs », c'est-à-dire plusieurs manuels pour une même série d'élèves, le choix revenant à l'enseignant. La conséquence de ce changement se voit dans l'importance accordée aux marques éditoriales et la forte influence de l'éditeur dans l'aspect général du manuel. L'événement y est présent de plus en plus. Ainsi, en 1992 et en 1996 Michael Jackson visite la Roumanie et donne des concerts. Le manuel de 1997 propose son image (RAO EDUCATIONAL 5^{ème}, 1997). L'apparition de la tête souriante, le symbole utilisé par les internautes, est un événement. Le *smiley* date de 1953, mais il entre dans le manuel roumain de FLE en 2000 (TEORA, 10^{ème}, 2000). La ville de Sibiu a gagné le concours « capitale européenne de la culture » en 2006, et cela est un événement. En 2007, le fait, devenu archive, est proposé dans le texte d'un manuel (CORINT, 12^{ème}, L2, 2007).

4. En guise de conclusion

Nous soulignons que l'auteur du manuel conçoit le texte en fonction de sa conception didactique, mais ayant en vue les outils qui vont 'animer' son texte dans la classe : les images.

D'une manière générale, les événements archivés et présentés aux élèves sont plutôt nationaux (avant '89), plus internationalisés après. L'image qui accompagne les textes est didactique, mais avec un accent plus politisé pendant la période d'avant '89 et moins, après. L'image générale de la page tient le pas avec l'informatique et les médias.

Bibliographie/Sitographie

Choppin, Alain (1993). « L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française », dans *Histoire de l'éducation*, n° 58, 1993. *Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles*, pp. 165-185. doi : 10.3406/hedu.1993.2663, consulté le 09 avril 2015.

- Choppin, Alain (1980). « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », dans *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1980. pp. 1-25. doi : 10.3406/hedu.1980.1017, consulté le 09 avril 2016.
- Maingueneau, Dominique (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*, Nouvelle édition, Paris, Seuil, Collection Points Essais, 143 p.
- Maingueneau, Dominique (1993). « Analyse du discours et archive », *Semen* [En ligne], 8 | 1993, mis en ligne le 12 juin 2007, consulté le 09 avril 2015. URL : <http://semen.revues.org/4069>.
- Moles, Abraham (1972). « Notes pour une typologie des événements », dans *Communications*, 18, 1972. *L'événement*, pp. 90-96. doi : 10.3406/comm.1972.1261, consulté le 09 avril 2015.
- Souchier, Emmanuël (2007). « Formes et pouvoirs de l'énonciation éditoriale », dans *Communication et langages*. N°154, 2007. pp. 23-38. doi : 10.3406/colan.2007.4688, consulté le 09 avril 2015.
- Laufer, Roger (1986). « L'énonciation typographique : hier et demain », dans *Communication et langages*. N°68, 2eme trimestre 1986. pp. 68- 85. doi : 10.3406/colan.1986.1762, consulté le 09 avril 2015.

Corpus

- Condeescu, N.N., Ion Brăescu et Ion, Diaconu (1967). *Limba franceză, Manual pentru clasa a XI-a (Anul V) liceu*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 208 p.
- Diaconu, Ion et Ion Vicol (1967). *Limba franceză, Manual pentru clasa a X-a (anul II) și anii II-III, licee de specialitate*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 182 p. (abrégeé: EDP, 10^{ème}, 1967)
- Diaconu, Ion et Ion Vicol (1969). *Limba franceză, Manual pentru clasa a X-a, liceu și anul II, licee de specialitate, anul VI de studiu*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 248 p. (abrégeé: EDP, 10^{ème}, 1969)
- Groza, Doina, Gina Belabed, Claudia Dobre et Diana Ionescu (2007). *Limba franceză, L2, Manual pentru clasa a XII-a*, București, Corint, 128 p. (abrégeé: CORINT, 12^{ème}, L2, 2007)
- Groza, Doina, Gina Belabed, Claudia Dobre et Diana Ionescu (2008). *Limba franceză, Limba modernă 2, Manual pentru clasa a IX-a*, București, Corint, 128 p. (abrégeé : CORINT, 9^{ème}, L2, 2008)
- Pisoschi, Valeriu et George Ghidu (1970). *Limba franceză, Manual pentru clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 328 p. (abrégeé : EDP, 9^{ème}, 10^{ème}, 1970)
- Turcu, Aurelia et Ilie Mînescu (1997). *Limba franceză pentru clasa a V-a*, București, RAO Educațional, 144 p. (abrégeé : RAO EDUCATIONAL 5^{ème}, 1997)
- Păuș, Viorica, Rodica Mladinescu, Rodica et Marioara Sima (2000). *Limba franceză Au rendez-vous des amis. Manual pentru clasa a X-a. Anul V de studiu*, București, Teora Educațional, 112 p. (abrégeé : TEORA, 10^{ème}, 2000)

LA PÉDAGOGIE PAR PROJET DANS LA FORMATION INITIALE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE: ENJEUX DIDACTIQUES ET INSTITUTIONNELS

Daniela DINCĂ
Université de Craiova

Résumé

L'objectif principal de notre communication est de mettre en exergue la pédagogie par projet en tant que méthode de travail qui pourrait satisfaire aux exigences de la formation initiale et continue des enseignants de FLE à la perspective actionnelle, l'objectif principal de nos programmes d'études, niveau licence et master. En d'autres termes, notre communication se constitue comme une recherche-action qui s'interroge sur la manière dont on pourrait (re)penser la formation initiale des enseignants de FLE afin de mettre en cohérence les objectifs et les méthodes de cette formation avec la pédagogie par projet.

Abstract

PROJECT BASED LEARNING IN THE INITIAL TRAINING OF FUTURE FFL TEACHERS: EDUCATIONAL AND INSTITUTIONAL CHALLENGES

The main purpose of our communication is to highlight the project based learning as a working method that could meet the requirements of initial and continuing training of FFL teacher in the action-oriented approach, the main focus of our programs studies, BA and MA degree level. In other words, our communication is constituted as an action research that examines how we could (re) think the initial training of FFL teachers to ensure consistency between the aims and methods of the training with the project-based learning.

Mots-clés : *pédagogie par projet, approche par compétences, approche centrée sur les apprenants, approche par projet, agir avec compétence.*

Keywords: *project based learning, skills-based approach, approach focused on the learners, project approach, act competently.*

1. Introduction

Nous fêtons cette année cinquante ans d'existence de la spécialisation Langue et littérature françaises à l'Université de Craiova. Pendant un demi-siècle d'enseignement du français langue étrangère (FLE), les pratiques d'enseignement y ont connu des transformations importantes, en concordance avec l'évolution des méthodologies dans la didactique des langues étrangères. Si auparavant

l'enseignement était centré sur la transmission des savoirs, c'est sur la formation des savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre que l'école veut se concentrer maintenant afin de rendre les apprenants responsables, autonomes et motivés à s'impliquer dans leur développement personnel.

En ce qui concerne la formation des enseignants de FLE, le thème récurrent des derniers temps est celui de la construction d'un curriculum en termes de compétences : « approche par compétences », « approche centrée sur les apprenants », « approche par projet », « agir avec compétence », etc.

L'objectif principal de notre communication est de mettre en exergue la pédagogie par projet en tant que méthode de travail qui pourrait satisfaire aux exigences de la formation initiale et continue des enseignants de FLE à la perspective actionnelle, l'objectif principal de nos programmes d'études, niveau licence et master. En d'autres mots, notre communication se veut une recherche-action qui s'interroge sur la manière dont on pourrait (re)penser la formation initiale des enseignants de FLE afin de mettre en cohérence les objectifs et les méthodes de cette formation avec la pédagogie par projet.

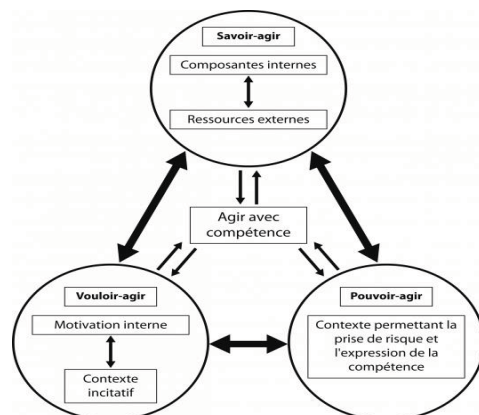
2. La pédagogie par projet : un but en soi ou une pratique d'enseignement ?

La « pédagogie par projet » est le mot d'ordre dans les programmes de formation pour les écoles et les lycées français depuis le début du XXI^{ème} siècle. Les projets existent depuis longtemps, mais notre objectif est celui de faire entrer cette méthode pédagogique dans nos pratiques d'enseignement, car nous avons ressenti le besoin de transformer nos disciplines dans des projets où les apprenants deviendront nos partenaires, en d'autres mots, concevoir des cours en tant que projets disciplinaires de civilisation française, dans notre cas.

Nous utilisons le terme de « pédagogie par projet » dans le sens d'une pratique d'enseignement où l'enseignant se propose de fixer un contenu disciplinaire par l'assignation d'une tâche dont le résultat sera un projet pour la réalisation duquel l'apprenant mettra en œuvre les différents types de savoirs : savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre.

En plus, nous avons emprunté à Olivier Cachet (2009 :139) le schéma ci-dessous qui nous offre une représentation dynamique de l'agir en tant que synergie de trois facteurs : *savoir-agir*, *vouloir-agir* et *pouvoir-agir*.

La partie qui incombe à la formation initiale est le savoir-agir. Si les composantes internes renvoient aux composantes fondamentales (linguistiques, culturelles, didactiques et pédagogiques) dont l'école a toujours été le formateur, les ressources externes font référence



aussi bien aux ressources humaines (collègues, responsables, formateurs, apprenants) qu'aux ressources matérielles (bases de données, logiciels, etc.). En d'autres mots, il s'agit de munir les apprenants en formation initiale d'une compétence en matière de recherche documentaire et de maîtrise de nouvelles technologies, mais aussi d'une capacité de co-agir avec les autres dans la réalisation d'un but/projet commun.

Dans le même sens, on peut ajouter que l'appropriation des ressources externes se superpose à la formation des compétences transversales demandées par le métier d'enseignant en Roumanie, dans ses trois sous-divisiones :

- a) Compétences méthodologiques (effectuer une recherche documentaire ; identifier les démarches méthodologiques adaptées à la problématique choisie ; savoir problématiser ; savoir analyser ; concevoir, rédiger et présenter un document respectant les normes académiques).
- b) Compétences relationnelles (travailler en équipe pluridisciplinaire, accompagner et soutenir les enfants à besoins spécifiques et leurs familles).
- c) Compétences liées à l'éthique professionnelle.

En plus, la pédagogie par projet entraîne la mobilisation des deux autres composantes : le *vouloir*, par la stimulation de la motivation interne et le *pouvoir*, par la création d'un contexte où les apprenants deviennent autonomes et responsables.

En conclusion, la pédagogie par projet développe des compétences qui ne sont pas uniquement disciplinaires, mais qui sont désignées dans le monde de l'éducation comme étant les compétences du XXI^{ème} siècle : la compétence numérique, le savoir-apprendre, la compétence sociale et civique et l'esprit d'initiative et d'entreprise.

3. En guise d'illustration : visiter les châteaux de la Loire

Si le thème de ce projet - l'organisation d'une visite des châteaux de la Loire (avec des contraintes budgétaires - 10 000 euros- et temporelles : une visite de sept jours pour quinze personnes), existait déjà dans les années 2 000 en milieu scolaire pour l'enseignement du français langue maternelle, nous l'avons proposé cette année académique en 1^{ère} année de licence dans le cadre du Cours de Civilisation française afin de privilégier « une culture d'action commune » dans l'enseignement du FLE ou bien dans la formation à l'enseignement du FLE :

À travers la mise en place d'un projet pédagogique, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune dont la matérialisation est le produit du projet. (Perrichon, 2009 : 91)

Le grand profit de ce projet est aussi celui d'éveiller l'intérêt des étudiants pour le patrimoine culturel de la France, surtout pour la Renaissance française et, implicitement, pour l'histoire de la France, de même que leur goût de s'approprier les codes socioculturels spécifiques à la culture française.

4. Enjeux didactiques

Par ce thème, le cours de civilisation française devient un projet que l'enseignant doit construire avec ses apprenants afin de rendre son enseignement plus efficace pour les deux acteurs impliqués dans ce processus : l'enseignant et l'apprenant.

4.1. Du côté de l'enseignant

La démarche de projet réclame un travail immense de la part de l'enseignant et, à la fois, une autre manière d'organiser le processus d'enseignement/apprentissage. Par conséquent, le statut de l'enseignant change complètement : il n'est plus un dispensateur de savoir, dans le sens d'une personne ressource qui transmet les savoirs et qui répond aux questions des apprenants, mais un *médiateur*, un *tuteur* et un *guide*, car, dans ce nouveau contexte, il doit construire un *parcours d'apprentissage* qui leur servira de modèle pour leur travail en autonomie ou en équipe, tout au long de leur vie.

Le point commun entre l'enseignement traditionnel et la pédagogie par projet est que l'enseignant se fixe des objectifs à atteindre, mais les moyens pour les atteindre sont différents. Par conséquent, l'enseignant doit concevoir son cours en tenant compte de plusieurs facteurs qui seront présentés brièvement dans ce qui suit.

4.1.1. Trouver la tâche susceptible de mobiliser les connaissances qui feront l'objet de son enseignement

La conception du projet repose sur l'anticipation, car l'enseignant doit trouver la tâche susceptible de mobiliser les connaissances des apprenants. Pour construire son projet sur la visite des châteaux de la Loire, l'enseignant devra faire tout un travail de planification du canevas que nous avons synthétisé dans le tableau ci-dessous :

Étapes	Objectifs	Tâches
1. Choisir le thème du projet	Évaluer les ressources internes et externes Constituer les groupes de travail	Acheter les billets de train et d'avion Trouver le meilleur logement et moyen de transport Trouver les attractions touristiques Trouver des restaurants où l'on peut manger Connaître les prévisions météorologiques Choisir les vêtements dont on a besoin Trouver les magasins de souvenirs Trouver les lieux de divertissement
2. Élaborer le projet	Distribuer les tâches Se documenter	Lister les informations Ordonner les informations Classer les informations
3. Réaliser le projet	Rassembler les informations Travailler en équipe	Résoudre des problèmes Partager opinions et expériences personnelles Réaliser le projet final
4. Présenter le projet et faire son évaluation	Préparer la présentation du projet Évaluer le travail des étudiants	Présenter le projet Argumenter Évaluer

4.1.2. Promouvoir un enseignement centré sur les apprenants : bien connaître ses étudiants pour adapter le projet à leur niveau, à leurs besoins et à leurs intérêts

Dans cette nouvelle démarche, l'enseignant doit impérieusement connaître ses apprenants et tenir compte de leurs besoins et de leurs intérêts, car, tout en s'appuyant sur une bonne connaissance de leur niveau, l'enseignant peut les guider dans la construction de leur projet d'apprentissage et il peut, de cette manière, stimuler leur pensée créative et surtout critique qui les aidera plus tard dans leur formation tout au long de leur vie.

4.1.3. Choisir les ressources documentaires

Ce qui est encore plus difficile est la tâche de l'enseignant, qui consiste à prévoir les ressources documentaires à consulter par les apprenants pour les rendre autonomes dans leur propre parcours d'apprentissage. Il doit également prévoir les risques auxquels les apprenants s'exposent dans leur travail individuel, ce qui implique, au-delà de l'utilisation des ressources existantes, une didactisation des ressources mises à la disposition des apprenants en vue de leur adaptation au niveau des apprenants.

À notre avis, c'est la deuxième démarche qui est la plus difficile, car elle implique la prise en compte de plusieurs facteurs : trouver des ressources documentaires adaptées aux niveaux et aux besoins des apprenants, concevoir des ressources pour guider les apprenants dans la construction de leur parcours d'apprentissage.

4.2. Du côté de l'apprenant

De ce côté, on assiste à un changement de paradigme qui se traduit par le passage de : *moi-ici-maintenant* → *nous-ailleurs-toujours*. En d'autres mots, la pédagogie par projet franchit les limites spatio-temporelles d'un cours traditionnel, car elle fait sortir l'apprenant de la salle de cours pour le plonger dans la vie quotidienne. C'est pourquoi il s'agit d'une redéfinition de ses repères spatio-temporels déterminant, à son tour, une réorganisation des stratégies et des techniques lui permettant de mettre en pratique ses savoirs et, surtout, ses savoir-faire.

4.2.1. Donner du sens à l'apprentissage : le projet est un objectif à atteindre qui fera, à son tour, l'objet d'une évaluation globale

Dans la réalisation d'un projet, individuel ou collectif, les étudiants ont un objectif à atteindre qui se concrétisera sous la forme d'un produit final qui sera évalué par le professeur et, indirectement, par leurs collègues de classe. Parfois, les jeunes n'ont pas d'objectif dans leur vie personnelle ou professionnelle et cette expérience pourrait augmenter leur degré de motivation, leur esprit d'initiative et leur sens des responsabilités.

De plus, l'évaluation du projet implique l'évaluation de toutes les compétences, professionnelles et transversales, des étudiants de sorte qu'elle pourrait offrir une image globale de leur niveau. Les étudiants ont la possibilité de faire leur auto-évaluation et d'être conscients de leurs acquis et de leurs lacunes. Il ne s'agit pas de correction des erreurs, mais d'une analyse des erreurs, car les

apprenants doivent être capables de se corriger tout seuls et de présenter les résultats de leur travail sous une forme appropriée et convenable à leurs objectifs.

4.2.2. Rendre actif l'apprentissage des étudiants : du parcours d'enseignement vers un apprentissage par projet

Au lieu d'un parcours d'enseignement, préétabli par le professeur et ne laissant aucune marge de liberté aux étudiants, cette nouvelle pédagogie les amène dans leur propre projet d'apprentissage dans le sens où ils sont amenés à s'impliquer dans une activité organisée autour d'un objectif pour la réalisation duquel ils doivent mettre en œuvre toutes leurs compétences acquises à l'école et hors école telles que : faire des recherches documentaires ; lister, ordonner, classer; relier, comparer les résultats ; résoudre des problèmes; partager des opinions; faire des tâches créatives.

4.2.3. Stimuler la confiance des étudiants par l'utilisation des TICE

Dans la gestion du projet, les apprenants sont amenés à rechercher des informations et à organiser les échanges avec les pairs à travers l'Internet qui représente d'ailleurs un facteur de motivation et de stimulation dans leur travail, vu l'importance qu'ils accordent à son utilisation dans leur vie quotidienne.

Dans cette perspective, même s'ils doivent construire tout seuls leur propre parcours d'apprentissage en vue de l'acquisition des compétences cognitives, ils possèdent déjà des compétences tactiques et stratégiques qui viennent les stimuler et leur donner de la confiance dans leur travail individuel ou collectif.

4.2.4. Travailler en équipe (en binôme ou en groupe)

Le travail collaboratif des apprenants est stimulé par l'assignation des tâches communes dont l'accomplissement implique la motivation et, surtout, le travail en équipe, en groupe ou en binôme. Les étudiants sont-ils (ou non) préparés à la pédagogie par projet ? La réponse est affirmative, car ils sont confiants dans ce qu'ils doivent faire d'autant plus qu'ils sont familiarisés avec la recherche documentaire sur Internet, le travail en équipe et qu'ils éprouvent une grande satisfaction de travailler pour s'affirmer dans le cadre du groupe.

Par conséquent, grâce à la pédagogie par projet les apprenants acquièrent de nouvelles connaissances, mais ils s'approprient aussi une manière d'apprendre à apprendre, qui leur servira à se former tout au long de leur vie. En d'autres mots, il s'agit de faire acquérir aux apprenants des compétences d'ordre méthodologique par la maîtrise des stratégies et des techniques dont ils se serviront tout au long de leur vie pour la réalisation de leurs projets, personnels ou professionnels.

5. Enjeux institutionnels

À côté des projets disciplinaires que chaque enseignant pourrait intégrer dans le cadre de son syllabus, au niveau institutionnel, nous avons pensé à la mise en place de plusieurs dispositifs de travail en autonomie ou en équipe.

Une première piste d'action serait l'organisation des travaux dirigés de la 1^{ère} et 2^{ème} années Licence dans l'esprit de la pédagogie par projet d'une manière

hybride : cours en présentiel, travail en autonomie et tutorat dans le *Centre de réussite universitaire* (CRU).

Il y a pourtant des obstacles à résoudre avant la mise en place de ce dispositif et nous en citerons uniquement les plus importants :

a) la reconnaissance de l'activité de tutorat en tant qu'activité formatrice, quantifiable en nombre d'heures à la charge des enseignants ;

b) la reconnaissance de l'activité des étudiants en autonomie dans le CRU par un certain nombre de crédits ;

c) la conception d'un curriculum avec des activités en présence et en autonomie ;

d) la didactisation des ressources externes mises à la disposition des étudiants, ce qui implique un travail d'équipe pour concevoir le curriculum et choisir et/ou créer des ressources numériques et matérielles.

Une deuxième piste serait l'introduction de la pédagogie par projet en tant que discipline d'étude au niveau du master de *Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone* dont la vocation principale est la formation des futurs enseignants de FLE. Cependant, cette méthode de travail fait partie intégrante de plusieurs cours disciplinaires faisant partie du curriculum du master, ce qui veut dire que les étudiants l'utilisent comme pratique d'apprentissage et non pas comme un but en soi.

En plus, l'intégration de la pédagogie par projet comme méthode de travail dans les différents champs disciplinaires pourrait aider les étudiants à construire leurs projets professionnels, y compris le mémoire de licence en 3^{ème} année traitant d'un sujet de langue ou de littérature française et qui représente, en fait, une évaluation globale de leurs compétences professionnelles et transversales.

Finalement, comme nous avons aussi des programmes pour les traducteurs-interprètes, cette méthode de travail a des retombées positives sur leur formation, car l'activité même de traduction est un travail d'équipe organisé en plusieurs étapes, avec la mobilisation de la compétence numérique et sociale auxquelles on pourrait ajouter la responsabilité et l'esprit d'initiative et d'entreprise.

6. En guise de conclusion

La pédagogie par projet offre de nouvelles perspectives dans la formation des enseignants de FLE dont les bénéficiaires seront nombreux aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants.

Premièrement, dans la pédagogie par projet, l'enseignement est centré sur la formation des compétences des apprenants. Il s'agit d'une démarche contextualisée et cohérente dans un milieu favorisant un apprentissage durable par la mise en relation de plusieurs compétences (linguistiques, fonctionnelles, communicatives, méthodologiques, documentaires, relationnelles) pour la réalisation d'un produit final.

Deuxièmement, c'est un travail qui se prolonge hors la classe. En fait, le projet se construit dans deux étapes : en classe et hors la classe. C'est une démarche modèle dont les méthodes et les stratégies mises en œuvre seront les instruments de bord d'un parcours d'apprentissage tout au long de la vie. En d'autres mots, les projets font partie des apprentissages de la vie.

Troisièmement, la pédagogie de projet implique des objectifs précis, des outils pédagogiques bien choisis et une évaluation individuelle, formative et sommative permettant aux apprenants de construire leur parcours d'apprentissage en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs. C'est une méthode de travail qui rend les apprenants libres, autonomes et responsables dans leur projet personnel et professionnel.

Dans cette perspective, pour le professeur il s'agit d'une nouvelle manière d'enseigner - apprendre à apprendre, c'est-à-dire guider l'étudiant à se définir soi-même un parcours d'apprentissage qui lui servira de modèle tout au long de sa vie. C'est pourquoi il devient ainsi un tuteur, un conseiller qui dirige l'apprenant dans l'accomplissement de sa tâche, qui est celle de savoir comment agir pour devenir autonome dans la construction d'un parcours professionnel.

À la question *Où en est-on dans l'enseignement des langues étrangères?* la réponse est bien évidente : dans une évolution permanente des outils d'apprentissage qui associent les dispositifs en présentiel avec ceux conçus pour être utilisés « hors les murs » et sans contraintes temporelles, où l'apprenant peut gérer son rythme d'apprentissage en toute autonomie.

Les derniers temps on a commencé à parler de plus en plus de l'utilisation des applications sur les appareils mobiles pour apprendre une langue étrangère. Rien de plus commode que de faire glisser sur l'écran du portable les dialogues ou la lecture des règles de grammaire et des exercices de répétition tout comme les leçons télévisées ou radiophoniques. Nous n'avons pas encore intégré des applications digitales dans les cours de langue, mais une première constatation nous a fait y penser sérieusement. Il s'agit d'un geste très simple qui rendrait les étudiants enthousiastes et motivés : faire l'analyse linguistique d'un texte que les étudiants liraient sur leur portable et non pas au tableau ou sur leurs cahiers. Cela se traduit par leur perception sur le portable en tant qu'un instrument de travail familier et presque amical.

Et, en fin de compte, nous pouvons affirmer que l'apprentissage et, implicitement, l'éducation n'est plus relié(e) à un espace préétabli avec des acteurs formels, mais plutôt un acte volontaire d'une personne responsable qui sait comment apprendre, avec quels instruments et pour quelle finalité.

Bibliographie

Cachet, Olivier (2009). « Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir », dans *Lidil* [En ligne], <http://lidil.revues.org/2747>, (Dernière consultation : le 17 mars 2016).

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier. En ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp, (Dernière consultation : le 25 mai 2016).
- Coquilhat, Christophe (2015). « Du numérique au digital : Intégration d'applications mobiles dans un dispositif d'apprentissage pour la remédiation », dans *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIV N° 1, pp. 196-212.
- Dincă, Daniela (2015). « Transversal Skills Developed through Project-Based Learning (PBL) », dans M. Tilea, O. Duță, Jon Freyr Johansson, Patrick Murphy (eds.), *Transversal Skills Development in Modern Teaching Practice*, București, Pro Universitaria, pp. 110 -127.
- Hamez, Marie-Pascale (2012). « La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. », dans *Le français aujourd'hui* 1, n°176, pp. 77-90, <www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-77.htm. », (Dernière consultation : le 17 mars 2016).
- Perrenoud, Philippe (1999). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/ php_main/ php_1999/1999_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html). (Dernière consultation : le 17 mars 2016).
- Pluskwa, Dominique, Willis, Dave, Willis, Jane (2009). « L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite! », dans LIONS-OLIVERI, Marie-Laure, LIRIA, Philippe. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Barcelone, Maison Des Langues, pp. 205 - 231.
- Puren, Christian (2013). *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. Compilation des documents supports préparés pour les enseignants stagiaires (39 pages), <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>, (dernière consultation : le 17 mars 2016).

LA CONJUGAISON EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : PRÉSENTATIONS ET REPRÉSENTATIONS

Jan GOES
Université d'Artois, *Grammatica* EA 4521

Résumé

Dans cet article, nous examinons les différentes présentations de la conjugaison française. Nous proposons également quelques modifications et simplifications à l'usage des apprenants.

Abstract

THE CONJUGATION IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: PRESENTATIONS AND REPRESENTATIONS

In this article we examine the different presentations of the French conjugation. We also propose some changes and simplifications of the above.

Mots-clés : *verbe, conjugaison, français langue étrangère.*

Keywords: *verb, conjugation, French as a foreign language.*

1. Introduction

La conjugaison française donne lieu à des descriptions multiples. On peut en effet réfléchir sur la terminologie, sur les règles de formation des modes et des temps, sur les effectifs, les groupes et sous-groupes de verbes, ou encore sur les modèles de conjugaison et leur présentation. Beaucoup d'apprenants trouvent d'ailleurs que « la langue française est compliquée à cause de sa grammaire » (témoignage de Hossein, Érythrée, Trannoy, 2016 : 220). « Je comprends », dit Pujé, étudiante de Mongolie, « mais mon problème grammaire et conjugaison » (Trannoy, 2016 : 220). Les (futurs) professeurs natifs, quant à eux, peinent parfois à prendre une certaine distance par rapport à leur langue maternelle. Ainsi, à notre question de savoir comment on forme le futur simple, une étudiante française a répondu : « je ne sais pas, je l'ai toujours fait ». Nous estimons par conséquent qu'une réflexion sur la présentation du verbe à l'oral et à l'écrit s'impose.

L'impression de difficulté est renforcée par les auteurs des grammaires grand public : *L'art de conjuguer* (Bescherelle) donne dans l'inflation des chiffres et est passé de 8000 verbes (1974) à 12000 verbes (1990) à conjuguer, répartis en 88 tableaux-types de conjugaison¹, ce qui donne évidemment l'impression d'une grande complexité. Ceci n'est possible qu'en qualifiant d'irréguliers des verbes qui ne le sont pas, comme le fait Monnerie (1987) pour *acheter*, *appeler*, *bouger*, *avancer*, qui se conforment en fait à des règles orthographiques générales, notamment la fermeture de la syllabe par une consonne double pour signaler le e-ouvert ; *g+e* (*mangeons*) pour le son « j » devant O, ainsi que la cédille (*avançons*), en fait, rien de particulier au verbe. On oublie souvent de dire par contre que la prononciation et non [ã] de la troisième personne est particulière au sous-système verbal (Catach, 1980).

Dans cet article, nous explorerons les différentes présentations de la conjugaison en français langue étrangère (désormais FLE), les incohérences et risques pour les apprenants de FLE qu'elles comportent et nous proposerons quelques simplifications que nous espérons utiles, à la fois pour les apprenants et les (jeunes) enseignants, natifs ou non. Nous évoquerons également quelques possibilités de contextualisation² en fonction de la langue maternelle des apprenants et des grammaires françaises locales, ceci dans le but de « dédramatiser » ce qui semble être non seulement la bête noire des apprenants, mais aussi de certains enseignants.

2. La définition du verbe dans les grammaires traditionnelles

Tout français scolarisé a intériorisé une définition intuitive du verbe : pour lui, c'est un mot, une unité grammaticale *qui se conjugue*, c'est-à-dire, qui présente un ensemble de variations formelles par lesquelles sont exprimés principalement la personne, le temps et le mode. En fait, cette définition éminemment scolaire n'a presque pas changé depuis le temps des grammairiens grecs d'Alexandrie. Pour Denys le Thrace (II^e siècle avant Jésus-Christ) le verbe « [...] est un mot non casuel, qui admet temps, personnes et nombres, et qui exprime l'actif ou le passif » (cité par Touratier, 1996 : 5). La plupart de ses successeurs, jusqu'aux temps modernes, ont repris cette définition : pour Henri Bonnard (*Grand Larousse*, 1976 : 6415) « Un mot est une forme verbale, s'il trouve place dans un paradigme de conjugaison [...] c'est-à-dire s'il présente des variations morphologiques en temps et en mode, éventuellement en personne, en nombre et en voix », tout comme pour

¹ En réalité, le *Bescherelle*, qui dit en offrir 12 000 n'en contient effectivement que 6 732 dans la liste alphabétique (comptage par Germain et Séguin, 1998). L'éditeur s'en explique dans l'avertissement, en disant que plusieurs verbes ont plusieurs sens, et qu'on les compte donc plusieurs fois dans le répertoire... (par exemple le verbe *voler*). C'est évidemment une astuce commerciale. Le *Larousse de la conjugaison* contient 8307 verbes, ce qui est déjà pas mal pour le français courant. Le vocabulaire usuel compte à peu près 5 535 verbes.

² La contextualisation de la grammaire consiste en l'utilisation des astuces des enseignants locaux en fonction de la langue maternelle de leurs apprenants.

Grevisse & Goosse (1993 : 1118) : « Le verbe est un mot qui se conjugue, c'est-à-dire qui varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre ». Pour les étudiants de FLE qui parlent une langue sans phénomènes morphologiques marqués, comme le chinois, cette définition est pour le moins réductrice. Si la particularité morphologique de « se conjuguer » n'est donc pas nécessairement définitoire du verbe, on peut remarquer que « la conjugaison » est l'un des éléments sur lesquels on insiste le plus, dans l'apprentissage du français. Les Grammaires de FLE que nous avons consultées³ ne donnent d'ailleurs aucune définition explicite du verbe, tout en insistant sur la conjugaison.

3. La terminologie et la présentation des formes

3.1. La terminologie

La question est apparemment simple : « Comment nommer les parties constituantes de la forme verbale ainsi que les catégories ou modalités⁴ marquées par les flexions ? », La réponse est plus compliquée qu'on ne le croit : elle peut varier non seulement d'un auteur à l'autre, mais aussi d'un pays à l'autre. Pour désigner *parl-* et *-ez* dans *parlez*, on parle souvent du *radical* (*parl-*) et de la *terminaison* ; certains parlent de *radical + désinence*, ou de *monème/synthème* (selon que le radical est simple ou composé – A. Martinet (1979)) + *finale* ou *flexion*. Pour Germain et Seguin, qui ont fait l'inventaire précédent, le terme *radical* est préférable à tous les autres, de même que celui de *désinence*, quant à nous, nous préférons réserver le terme *désinence* aux substantifs ; nous avons toujours utilisé *terminaison*. *Le Bescherelle* (1991), quant à lui, ajoute la notion d'*affixe* : *-ss-* pour les verbes du type finir, *-er-* pour la formation du futur simple ; *-i-* pour les deux premières personnes du pluriel du subjonctif.

Pour le radical, retenons la définition de Touratier (1996 : 18) : « on appelle radical verbal l'élément théoriquement commun à toutes les formes verbales qui appartiennent à la conjugaison d'un verbe [...] », or le *radical* peut présenter dans la conjugaison d'un verbe donné des formes différentes, appelées alors *thèmes* ou *bases*. Exemple : *tufini-s* et *nous finiss-ons* ; à moins, évidemment, de considérer *-ss-* comme un affixe, comme le fait le Bescherelle.

Traditionnellement, on admet que le verbe français connaît trois voix (l'actif, le passif et la voix pronominale) ; deux fois trois personnes (singulier et pluriel) ; trois ou quatre modes personnels (l'indicatif, le subjonctif, l'impératif et le conditionnel (il existe un désaccord au sujet du conditionnel : *mode* ou *temps* (futur du passé) ?) et trois modes non personnels (l'infinitif, le participe et le gérondif). Finalement, il y a trois séries de temps : les temps simples, les temps composés, et les temps surcomposés.

³ De Salins (1996), Monnerie (1987), Abry et Chalaron (2014).

⁴ « Les catégories ou les modalités grammaticales du verbe sont la personne, le nombre, le temps, le mode, la voix ainsi que l'aspect ; ces catégories sont marquées ou non dans les différentes formes du verbe conjugué et ces différentes formes s'appellent flexions » (Germain et Seguin, 1998 : 70). Ce passage est largement inspiré de leur ouvrage.

Une présentation théoriquement possible serait donc la suivante ; mais, elle comporte de très nombreuses cases vides :

	Indicatif	Subjonctif	Impératif	Participe	Infinitif
Formes simples	Présent	Présent	Présent	Présent/ passé	Présent
	Imparfait	Imparfait	∅	∅	∅
	Passé simple	∅	∅	∅	∅
	Futur simple	∅	∅	∅	∅
	« Conditionnel » présent (<i>futur du passé</i>)	∅	∅	∅	∅
Formes composées	Passé comp.	Passé	Passé	∅	Passé
	Plus-q-pft	Pl-q-pft	∅	∅	∅
	Passé antérieur ⁵	∅	∅	∅	∅
	Futur antérieur	∅	∅	∅	∅
	« Conditionnel » passé	∅	∅	∅	∅
Formes surcomposées	Passé surcomposé	Passé surcomposé	??Passé surcomposé ⁶	Pa. Passé surcomposé	Inf. Passé surcomposé
	Pl-q-pft surcomp.	Pl-q-pft surcomp.	∅	∅	∅
	Passé antérieur surcomposé ⁷	∅	∅	∅	∅
	Fut. Ant. Surcomp.	∅	∅	∅	∅
	Cond. Passé surcomposé	∅	∅	∅	∅

Cette grille prendrait beaucoup trop de place dans les manuels et les livres de conjugaison, c'est pourquoi on préfère faire abstraction des cases vides pour présenter le système de façon plus économique, et le plus souvent sans les temps surcomposés, peu fréquents, et jamais abordés en FLE ; la grille suivante a été établie d'après *Le Bon Usage*¹³ ; elle est à la fois « économique » et claire. *Le Bon Usage* étant une grammaire pour les spécialistes ayant le français comme langue maternelle, cette grille ne reflète néanmoins pas les règles de formation utilisées en didactique (du type à partir de *nous finissons*, moins *-ons*, on peut former le subjonctif : ^{que}*je finisse* [...]).

⁵ J'eus + participe.

⁶ Cela donnerait en théorie : *aie eu + participe*.

⁷ Ce qui donnerait en théorie : *??j'eus eu + participe*.

Indicatif		Impératif	
Présent	Passé comp.	Présent	Passé
Imparfait	Plus-q-parfait	Subjonctif	
Passé simple	Passé antérieur	Présent	Passé
Futur simple	Futur antérieur	Imparfait	Plus-que-parfait
Conditionnel présent	Conditionnel passé	Infinitif	
		Présent	Passé
		Participe	
		Présent	Passé
		Gérondif	
		Présent	Passé

C'est pourquoi nous allons aborder la formation des modes et des temps, telle qu'elle est abordée en FLE.

3.2. La présentation morphologique

3.2.1. Le nombre de groupes

On peut, en s'inspirant des grammaires scolaires, classer les verbes français en se fondant sur leur infinitif : il y aurait alors la classe des verbes dont l'infinitif est en [e], transcrit graphiquement en *-er*, et la classe des verbes dont l'infinitif comporte un [R] phonique et qui est représenté par un des trois allomorphes [iR], [R], [waR] transcrits graphiquement, *-ir*, *-re*, *-oir* (Séguin, 1992) Ceci revient en principe à établir deux conjugaisons, dont la deuxième comporte trois subdivisions. Dans une certaine mesure, Séguin rejoint un classement « à la belge », où l'on distingue tout simplement quatre groupes (De Spiegeleer et Weekers, 1976).

À l'appui de la proposition de Séguin (1992) il y a le fait que le français actuel se présente comme une langue dont la conjugaison compte deux grandes sortes de verbes : ceux dont la forme infinitive est en *-er*, et dont le système flexionnel est tout à fait régulier, prévisible, et qui forme donc un groupe homogène, tandis que les verbes dont la forme infinitive n'est pas en *-er* présentent des conjugaisons moins prévisibles. En effet, tout le monde saurait conjuguer un verbe imaginaire en *-er* : **créner*), mais un verbe imaginaire en *-ir* (**troutir*⁸) ne peut pas être conjugué sans autres informations (*vêtir*, *aboutir*, *courir*, *mourir*, *souffrir* offrent des conjugaisons différentes), ce dernier groupe compte environ 600 verbes.

On peut alors distinguer des sous-classes à l'intérieur de chacune de ces deux grandes classes, en fonction du nombre de *bases* (*thèmes*) que présentent les différents verbes (Séguin, 1992). La question reste néanmoins : combien de sous-classes ? Si l'on part de la terminaison, on ne peut dépasser les quatre groupes, mais, en partant des bases, l'on obtient bien vite des groupes supplémentaires. En se basant

⁸ Impossible de savoir par exemple si on aura *nous troutons*, ou *nous troutissons*.

sur l'oral et l'écrit, on constate que le groupe en *-er* se divise en deux: le groupe majoritaire se conjugue à partir d'un seul radical (thème/base), comme *parl-er*. Il y a un petit sous-groupe, formé par des verbes comme *employer* (*j'emploie*, nous *employons* : deux thèmes différents, à l'oral et à l'écrit), et l'on pourrait encore distinguer le type *envoyer* avec son futur simple atypique (Séguin, 1992).

Certaines grammaires d'apprenants choisissent d'ailleurs d'abandonner la classification par terminaisons, pour ne tenir compte que des différences de thèmes à l'oral ; or, à notre avis l'approche exclusivement orale du verbe rend la conjugaison moins transparente, étant donné que l'on devrait distinguer les verbes à :

1. Sept bases – première conjugaison : *être*
2. La deuxième conjugaison et la troisième conjugaison : les verbes à six ou cinq bases (*faire, aller, pouvoir, vouloir, avoir*)
3. La quatrième conjugaison : les verbes à quatre bases : *savoir, tenir, prendre, apprendre, valoir, comprendre*.
4. La cinquième conjugaison : les verbes à trois bases (*devoir, recevoir, boire, connaître, plaindre, paraître, voir, vivre, envoyer, s'asseoir, etc.*)
5. Sixième conjugaison : les verbes à deux bases (deuxième conjugaison actuelle)
6. Septième conjugaison : verbes à une base (première conjugaison actuelle, mais aussi *ouvrir, exclure*), (d'après Catach, 1980).

La *Grammaire des premiers temps* (volume 1, Abry et Chalaron, 2014) classe les verbes à conjuguer selon trois conjugaisons : une base, deux et trois bases (et non selon les terminaisons). Le comptage des bases ne se fait que d'après le *présent de l'indicatif* (ainsi, *vouloir* est considéré comme un verbe à trois bases, tandis que si l'on compte le futur simple (*voudr-*) et le subjonctif (*veuill-*) on arrive à cinq bases. Cette solution ne nous paraît pas pédagogiquement faisable, voire déroutante, étant donné que les apprenants sont habitués à regrouper les verbes selon leurs terminaisons.

Revenons donc à l'écrit, et aux groupes définis par leur terminaison. Là aussi, la tentation est grande de multiplier les difficultés, au lieu de les dédramatiser, et de déclarer « irrégulier » ce qui ne l'est pas. Ainsi, dans le livre de Monnerie (*Le français au présent*, 1987) non seulement tous les verbes en *-oir*, et en *-re* sont considérés comme « irréguliers », mais, *acheter, appeler, bouger* le sont également, tandis qu'ils répondent à des règles orthographiques bien connues, déjà mentionnées. On arrive alors à 600 verbes irréguliers, la quasi-totalité des verbes autres qu'en *-er* ; de quoi faire paniquer les apprenants ! Il nous paraît par conséquent plus pédagogique de limiter la notion d'irrégularité à environ 50 verbes, qui sont souvent parmi les plus fréquents du français (*être, avoir, ...*)⁹.

⁹ Dans un premier mouvement, on peut diminuer fortement le nombre de verbes irréguliers, si on ne compte pas les verbes moribonds (*gésir, choir*) et les composés (*corrompre* se conjugue comme *rompre*). Il resterait alors seulement une centaine de verbes.

La difficulté se réduit encore si on fait une présentation claire des conjugaisons tout en explicitant les règles de formation. Mais sur ce point également, l'unanimité n'est pas de mise.

3.2.2. Radical, infinitif, participe : quelques petits problèmes de formation des modes et des temps

Comment décomposer le verbe ? Les opinions varient : ainsi, le verbe *craindre* est-il le plus souvent décomposé en *craind-* (radical) et *-re* (désinence), mais certains parlent de verbes en *-dre* ! (c'est le cas des enseignants de FLE en Belgique ; mais aussi celui de Josée Kay-Fayat, dans *La conjugaison pas à pas* (2007 : 30). De même, pour les verbes en *-ir, -issons* : Grevisse et Goosse (1993) décomposent : *fin-is, fin-iss-ent* (un seul radical, un seul thème), mais cela a pour désavantage de dissocier les terminaisons de ces verbes de celles de beaucoup d'autres verbes : *-is, -is, -it (-issons)* par rapport à *-s, -s, -t*. Décomposer en *fini-s, fini-s, fini-t, finiss-ons* permet donc d'harmoniser le plus de terminaisons possibles. Or, au pluriel, le *Bescherelle* propose un affixe *-SS-* intercalaire : *fini-ss-ons*. Soucieux de la régularité des terminaisons, le *Bescherelle* de 1997 considère *ai*, ou *i* comme des affixes de l'imparfait et du subjonctif (*ils parl-ai-ent*, que nous travaill-*i-ons*) contrairement au *Bescherelle* de 1990, qui préfère parler de terminaisons *-ions* et *-aient*.

La formation du futur simple peut être envisagée de plusieurs façons, elle aussi : la règle la plus courante étant *infinitif plus terminaison* ; cela crée néanmoins des irrégularités, bien connues : *céder* donne *je céderai*, forme non alignée sur la prononciation, tandis que pour *employer*, il faut changer la graphie (**j'emploierai*). Une règle de formation plus adéquate serait de former le futur (et le conditionnel) sur le présent singulier, conformément au système oral de la langue : *je parle-rai, j'emploie-rai, je lève-rai, je cède-rai*. (Bérard et Lavenne, 1991), en outre, cette règle devrait s'imposer avec l'obligation de l'accent grave (réforme de 1996, entrée en vigueur en 2016). Fidèle à son option de base unique, le *Bescherelle* (1997) préfère *je parl-er-ai, je fini-r-ai*.

Pour ce qui concerne le passé simple, seule une grammaire roumaine exploite la petite astuce de former un grand nombre de formes du passé simple à partir du participe passé : *fini* > *je finis, nous finîmes* ; *reçu* > *je reçus, nous reçûmes* (Cosăceanu & Slăvescu, 2006).

Une fois les règles de formation assimilées, on pourrait avoir recours à un autre type de tableau, qui les mette plus en relief que les tableaux traditionnels :

Infinitif (finir) →	Je finirai Tu finiras	Je finirais Tu finirais
Indicatif présent Je finis Tu finis Il finit	Indicatif imparfait → Je finissais Tu finissais Il finissait	Subjonctif présent → ^{que} je finisse ^{que} tu finisses ^{qu'} il finisse
Nous finissons → Vous finissez Ils finissent	Nous finissions Vous finissiez Ils finissaient	^{que} nous finissions ^{que} vous finissiez ^{qu'} ils finissent

Participe passé fini	Passé simple →Je finis Tu finis Il finit Nous finîmes Vous finîtes Ils finirent	Passé composé J'ai fini Tu as fini Il a fini Nous avons fini Vous avez fini Ils ont fini
---------------------------------	--	---

Remarquons en passant que la présence de *que* dans les tableaux du subjonctif comporte le risque que les apprenants associent systématiquement la conjonction *que* au subjonctif.

3.2.3. La présentation de la conjugaison

Nous voilà donc à l'ultime étape de la conjugaison : les tableaux. Quels tableaux trouvons-nous dans les manuels ? Outre les tableaux classiques, le *Bescherelle* donne un exemple de conjugaison passive (ce qui est utile, étant donné que même les natifs se trompent parfois de temps et considèrent *il est construit* comme un *passé composé...*) ; d'autres vont plus loin, nous dirions, trop loin : pour *chanter*, Meersseman (*Petite grammaire française à l'usage des flamands*) donne une conjugaison à la forme négative, interrogative et interrogative-négative (s.d. 34) :

Forme négative	Chanter Forme interrogative	Forme interrogative négative
	Indicatif présent	
Je ne chante pas.	Est-ce que je chante ? ¹⁰	Est-ce que je ne chante pas ?
Tu ne chantes pas.	Chantes-tu ?	Ne chantes-tu pas ?
Il ne chante pas.	Chante-t-il ?	Ne chante-t-il pas ?
Ns ne chantons pas.	Chantons-nous ?	Ne chantons-nous pas ?
Vs ne chantez pas.	Chantez-vous ?	Ne chantez-vous pas ?
Ils ne chantent pas.	Chantent-ils ?	Ne chantent-ils pas ?
	Imparfait	
Je ne chantais pas.	Chantais-je ?	Ne chantais-je pas ?
	Futur	
Je ne chanterai pas.	Chanterai-je ?	Ne chantais-je pas ?
	Conditionnel présent	
Je ne chanterais pas.	Chanterais-je ?	Ne chanterais-je pas ?
	Impératif	
Ne chante pas.		
Ne chantons pas.		
Ne chantez pas.		

¹⁰ Ceci pour éviter *chanté-je*, peu usitée comme forme (encore employé ironiquement dans : « *Me trompé-je, ou m'avez-vous passé une boîte de sardines périmée ?* » à un vendeur que l'on sait peu digne de confiance...).

Passé composé

Je n'ai pas chanté.	Ai-je chanté ?	N'ai-je pas chanté ?
Tu n'as pas chanté.	As-tu chanté ?	N'as-tu pas chanté ?
(...)	(...)	(...)

Certaines formes sont pour le moins inusitées... On peut donc compliquer les choses autant qu'on veut, ou les simplifier. C'est bien cette dernière voie que nous privilégierions.

Tout d'abord, en FLE, nous n'aborderions pas les modes et temps sortis de l'usage ordinaire (subjonctif imparfait ; subjonctif plus-que-parfait, conditionnel passé deuxième forme ; passé antérieur). Nous ne parlerions pas non plus des temps surcomposés. On pourrait donc présenter des tableaux de conjugaison plus simples pour le français oral courant, limitant les modes-temps au présent, au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait, au futur, au futur antérieur, à l'impératif présent, au subjonctif présent et passé, au conditionnel présent et passé, au participe présent et passé.

La présentation des personnes pourrait être changée aussi, dans la mesure où une succession du type *je-tu-il ; ils-nous-vous*, proposée par Martinet (1979) (*je parle, tu parles, il parle ; ils parlent, nous parlons, vous parlez*), voire une succession *il-tu-je ; ils-vous-nous* (*il parle, tu parles, je parle ; ils parlent, vous parlez, nous parlons*)¹¹ permet une présentation basée sur la base des flexions orales des verbes, opposant désinence zéro (désinences muettes par rapport à l'écrit) et désinences prononcées, ce qui reflète le système de la langue parlée.

4. Que préféreraient les profs en fonction de leurs apprenants ?

Nous avons soumis ces variations à des enseignants en poste à l'étranger, mais en reprise d'études : ayant fait une maîtrise pour obtenir leur poste avant l'introduction du curriculum LMD (licence, master, doctorat), ils souhaitent obtenir un master 2. Nous leur avons demandé ce qu'ils feraient s'ils avaient le choix. L'écrasante majorité préfère le classement selon les terminaisons, en trois classes (*à la française*), à l'exception des Belges ; peu appliqueraient la classification d'après la *variation des bases*, qui ne permet pas de systématiser les verbes de façon didactique. Un seul souhaiterait que l'on *arabise* davantage (*cf.* note 11) pour conjuguer à la maghrébine (*j'étudie/nous étudions ; tu étudies/vous étudiez...*), mais cela ne permettrait plus de regrouper les homophones ; un professeur chinois préfère un ordre inversé et propose de commencer en alphabet phonétique, il obtient ainsi cinq groupes de verbes :

¹¹ La conjugaison des verbes en arabe fonctionne ainsi (*cf.* Reig, 1983).

Les verbes à un radical (exemple : <i>laver</i>)			
	Formation	Exemples	
/il (z)/	radical	/lav/	
/vu (z)/		+/e/	/lave/
/nu (z)/		+/ɔ̃/	/lavɔ̃/
/il/,/ty/,/ʒ(ə)/			/lav/

Les verbes à deux radicaux du type <i>savoir</i> et <i>éteindre</i>			
	Formation	Exemples	
/il (z)/	radical1	/sav/,/etɛp/	
/vu (z)/		+/e/	/save/,/etɛpe/
/nu (z)/		+/ɔ̃/	/savɔ̃/,/etɛpɔ̃/
/il/,/ty/,/ʒ(əə)/	radical2	/se/, /etɛ	

Les verbes à deux radicaux du type <i>mourir</i> et <i>acheter</i>			
	Formation	Exemples	
/il (z)/	radical1	/moεʁ/,/aʃɛt/	
/vu (z)/	radical2	+/e/	/muεʁ/,/aʃɛtɛ/
/nu (z)/		+/ɔ̃/	/muεʁɔ̃/,/aʃɛtɔ̃/
/il/,/ty/,/ʒ(ə)/	radical1	/moεʁ/,/aʃɛt/	

Les verbes à deux radicaux du type de <i>finir</i> et <i>vendre</i>			
	Formation	Exemples	
/il (z)/	radical + une consonne	/finis/,/vãd/	
/vu (z)/		+/e/	/finise/,/vãde/
/nu (z)/		+/ɔ̃/	finisɔ̃/,/vãdɔ̃/
/il/,/ty/,/ʒ(ə)/	Radical	/fini/,/vã/	

Les verbes à trois radicaux (exemple: <i>venir</i>)			
	Formation	Exemples	
/il (z)/	radical1	/vjɛn/	
/vu (z)/	radical2	+/e/	/vãne/
/nu (z)/		+/ɔ̃/	/vãnɔ̃/
/il/,/ty/,/ʒ(ə)/	radical3	/vjɛ/	

Pour les premiers groupes, on peut regretter qu'il n'ait pas cherché à regrouper la troisième personne du pluriel et celles du singulier.

5. Une conclusion pragmatique

Nous avons constaté qu'il existe différentes façons de présenter la conjugaison en français et nous estimons que l'enseignant peut choisir ce qui lui paraît le plus approprié pour ses apprenants, par exemple en fonction de leur langue maternelle (arabe, chinois) et de leurs habitudes d'apprentissage. La grammaire

scolaire, n'est en effet qu'un outil, les tableaux de conjugaison, ne sont, *a fortiori*, pas intemporellement inscrits sur le marbre.

Bibliographie

- Abry Dominique et Marie-Laure Chalaron (2014). *La grammaire des premiers temps*, A1-A2, Grenoble, PUG, 271 p.
- Bérard Évelyne et Christian Lavenne (1991). *Grammaire utile du français*, Paris, Hatier Didier, 318 p.
- Bescherelle (1974). *L'art de conjuguer 8000 verbes*, Paris, Hachette, 150 p.
- Bescherelle (1991). *L'art de conjuguer 12000 verbes*, Paris, Hachette, 175 p.
- Bescherelle (1997). *L'art de conjuguer*, Paris, Hachette, 250 p.
- Bonnard, Henri (1976). « Verbe », *Grand Larousse de la langue française*, Paris, Larousse.
- Catach, Nina (1980). *L'orthographe française*, Paris, Nathan, 335 p.
- Cosăceanu, Anca et Micaela Slăvescu (2006). *Gramatica limbii franceze*, București, Gramar, 475 p.
- De Salins, Geneviève-Dominique (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier, 270 p.
- De Spiegeleer Jef et Hubert Weekers (1976). *Grammaire à la carte*, Antwerpen, Plantyn, 216 p.
- Germain Claude et Hubert Séguin (1998). *Le point sur la grammaire*, Paris, Clé international, 215 p.
- Grevisse Maurice et André Goosse (1993). *Le Bon Usage*, 13^e édition, Paris, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1762 p.
- Kay-Fayat, Josée (2007). *La conjugaison pas à pas*, Paris, Ellipses, 223 p.
- Martinet, André (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Didier/CREDIF.
- Meersseman, Paul (s.d.). *Petite grammaire française simple et pratique à l'usage des flamands*, Wervik, Dumez, 164 p.
- Monnerie, Annie (1987). *Le français au présent, Grammaire*, Paris Didier/Hatier, 312 p.
- Reig, Daniel (1983). *La conjugaison arabe*, Paris, Maisonneuve et Larose, 280 p.
- Séguin Hubert (1992). « Implications terminologiques d'une nouvelle taxinomie de la morphologie verbale en français : Les verbes en deux groupes, quatre classes », *ABLA Papers* (Association belge de linguistique appliquée), 13, pp. 107-116.
- Touratier, Christian (1996). *Le système verbal français*, Paris, Armand Colin, 253 p.
- Trannoy, Francine (2016). *Les représentations de la langue française chez des adultes dits « illettrés »*, thèse de doctorat, Université de Picardie, 653 p.

QUELLE ÉVALUATION DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU FLE?

**Alice IONESCU
Université de Craiova**

Résumé

Notre contribution part du principe que l'évaluation des compétences linguistiques à l'université doit s'intégrer dans une démarche pédagogique sous-tendue par une logique nouvelle de type actionnel. Dans le contexte de la réforme de l'enseignement supérieur, les enseignants ont été amenés à réfléchir non seulement aux contenus, mais aussi à la manière d'enseigner, afin d'aligner leur enseignement aux référentiels de compétences proposés pour chaque spécialisation. Ainsi, les universités ont été obligées à repenser la formation initiale et continue des enseignants de langues afin de leur fournir des compétences plus ciblées et plus adéquates aux besoins de la société actuelle. La réformation des contenus et la mise à jour des méthodes ont constitué la première étape – peut-être la plus facile à implanter – du processus de conscientisation et d'appropriation des concepts et des critères d'évaluation des compétences. Le passage de l'évaluation certificative et sommative (ou évaluation des connaissances) à une évaluation formative (des compétences) est encore incomplet. Cet article propose une réflexion sur la nature des compétences évaluées au cours de la formation initiale des étudiants en Fle et quelques pistes pour l'amélioration des procédures d'évaluation des quatre compétences linguistiques de base.

Abstract

WHAT EVALUATION IN A COMPETENCE-BASED APPROACH IN FFL AT HIGHER EDUCATION LEVEL?

Our paper highlights the fact that the assessment of language skills must be part of an educational practice underpinned by an action-oriented approach. In the context of the reform of higher education, teachers were asked to rethink not only the contents but also their teaching methods, to help their students meet the official standards proposed for each specialization. Thus, universities have been forced to adjust the initial and continuing training of language teachers in order to provide them with more targeted and relevant skills to the needs of society today. The updating of content and methods was the first step - and perhaps the easiest to implant- of the process of appropriation of new concepts and skills assessment criteria. The transition from summative assessment (known as knowledge assessment) to formative assessment is still incomplete. This article proposes a reflection on

the nature of skills assessed during the initial training of FFL students and some hints for improving assessment tools of the language skills.

Mots-clés : *évaluation, compétence, savoir, savoir-faire, savoir-être*
Keywords : *assessment, competence, knowledge, skills, attitudes.*

1. Introduction

Le contexte toujours plus concurrentiel de l'enseignement-apprentissage du français-langue étrangère oblige les professionnels du domaine à redoubler leurs efforts afin de donner à celui-ci une identité propre et une qualité supérieure à l'enseignement des autres langues modernes. Ainsi, la devise de l'enseignement du français dans le monde a changé : le français n'est plus une langue moderne à apprendre aux élèves afin de les faire entrer dans une culture ou aux professionnels en vue de faciliter leur intégration dans le monde francophone du travail, mais une langue à vivre et à faire partager. Autrement dit, il n'est plus seulement un instrument de communication, mais une façon de vivre, une manière de penser et une porte ouverte vers le monde.

Les dispositifs universitaires de formation en Fle ont dû évoluer pour être capables de répondre aux demandes de la société et aux besoins des apprenants qui optent pour le français (langue principale ou seconde) et qui cherchent des débouchés professionnels plus diversifiés. L'adaptation des formations existantes aux exigences actuelles du milieu socioéconomique et la diversification de l'offre, concrétisée par la proposition d'autres parcours, l'intégration des TICE et des formations à distance/hybrides sont autant de réponses des départements universitaires de français aux exigences du monde actuel du travail.

2. L'approche par compétences en didactique du FLE

Les théories didactiques et les méthodologies d'enseignement du FLE font de plus en plus souvent appel au concept de *compétence*, dans sa version humaniste, développé dans l'univers du travail pour répondre aux attentes d'un milieu professionnel toujours plus concurrentiel.

La *compétence* peut être définie comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être organisés en vue d'accomplir de façon adaptée une activité. Une compétence est évaluable à travers un comportement effectif dans la réalité que l'on appelle *la performance*. Elle se manifeste donc par la mobilisation des ressources cognitives, affectives, attitudinales, conatives, motrices, etc. de l'apprenant pour faire face à des situations-problèmes, pour réaliser des projets et résoudre des tâches significatives (*cf.* Paquay, 2002).

L'approche par compétences s'appuie sur les avancées de la pédagogie par objectif (PPO), méthode dominante dans le monde scolaire du XX^e siècle, qui découpe les savoirs/savoir-faire/savoir-être à transmettre au sein des disciplines en autant d'objectifs à atteindre à chaque niveau de la scolarité. Contrairement aux anciennes méthodes, la PPO a eu le mérite de mettre l'apprenant au centre des préoccupations des programmes scolaires.

Dans la PPO, l'intégration des apprentissages dans une logique globale est privilégiée, avec le souci que la visée finale de la compétence à acquérir ne soit pas seulement présente à la fin du processus, mais soit comprise dès le début et conditionne la façon même dont l'apprenant en construit les différents éléments constitutifs. En ce sens, la compétence est un savoir en action construit pour l'action, dans des situations-problèmes.

Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des « ressources » que l'élève doit être capable de « mobiliser » d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Une compétence, dit l'un des promoteurs de cette approche, est « une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être... (Hirtt, 2009 :3)

Beaucoup d'auteurs insistent également sur le fait que la tâche à réaliser pour prouver sa compétence doit être « inédite » : l'élève (ou l'étudiant) compétent doit pouvoir se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues, même si elles restent évidemment confinées dans le cadre d'une « famille de tâches » déterminée (Bosman *et al.* 2000, Roegiers 2001).

La notion de compétence est liée aux situations d'évaluation retenues par l'enseignant, mais ne doit pas se limiter à la seule problématique de l'évaluation ; pour évaluer des compétences, il faut construire les situations d'apprentissage, d'évaluation et de remédiation adéquates.

La notion de compétence doit donc participer d'une approche curriculaire (démarche globale et intégrée d'une action de formation qui tient compte du référentiel de compétences à acquérir, des objectifs pédagogiques, des propositions de stratégies, des moyens de formation, des moyens d'évaluation). Ainsi, il ne s'agit plus seulement de programmer les séquences dans un objectif de connaissances et de compétences du programme, mais d'envisager également la programmation de l'enseignement dans un objectif de construction de compétences¹.

Un processus de « contextualisation – décontextualisation - recontextualisation » est nécessaire pour s'assurer de la maîtrise de la compétence travaillée (dans une approche pluridisciplinaire). Une solution serait de recourir aux tâches complexes. La tâche complexe est une situation d'enseignement dans laquelle les élèves apprennent à gérer des situations qui mobilisent simultanément des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches de travail, ressources documentaires...). La situation-problème invite à restituer un savoir ou à le réinvestir dans une situation relativement familière, mais inédite en mobilisant des capacités adaptées.

¹ Une synthèse concernant l'approche par compétences, réalisée par le Groupe « Évaluation lycée » (Académie d'Orléans), d'où nous avons retenu quelques idées, est disponible en ligne : http://www.ac-orleans-tours.fr/uploads/media/L_approche_par_competences.pdf

3. Le référentiel des compétences des futurs enseignants de FLE

Les compétences à acquérir par les étudiants dans le domaine fondamental *Langues et littératures* ont été classées par l'ACPART (Agence nationale pour les qualifications dans l'enseignement supérieur et pour le partenariat avec le milieu économique et social) en deux catégories:

1. Compétences professionnelles:

- Utilisation appropriée des concepts dans l'étude de la linguistique, de la littérature et de la littérature comparée ;
- Communication efficace, à l'écrit et à l'oral, dans leur propre langue et dans une langue moderne ;
- Description synchronique et diachronique des phénomènes linguistiques de la langue maternelle;
- Décrire la langue B du point de vue phonétique, grammatical et lexical et savoir l'utiliser dans la production et la traduction des textes, ainsi que dans l'interaction verbale ;
- Analyser des textes littéraires en langue B dans le contexte des traditions littéraires de référence de la culture européenne et mondiale.

2. Compétences transversales (des acquis attitudeux et procéduraux qui transcendent un programme d'études)

- utilisation des connaissances de langue et du domaine de la littérature, dans le plein respect de l'éthique professionnelle ;
- compétences de travail en équipe, de communication orale et écrite dans la langue maternelle/les langues étrangères ;
- compétences informatiques, utilisation des TICE et des bases de données en ligne ;
- résolution de problèmes et prise de décisions ;
- la reconnaissance et le respect de la diversité et du multiculturalisme,
- l'autonomie d'apprentissage, l'initiative et l'esprit d'entreprise, l'ouverture à l'apprentissage continu et l'acquisition des valeurs et de l'éthique professionnelles, etc.

En pratique, on a constaté que ce sont surtout les compétences transversales qui assurent le plus souvent la réussite professionnelle.

Afin d'élaborer des curricula en fonction des compétences qui définissent la qualification, chaque programme d'études doit identifier ainsi des corrélations entre les compétences et les zones de contenu, les disciplines d'étude et les crédits afférents à chacune de celles-ci.

4. Les formes et les pratiques d'évaluation à l'université

Selon leur fonction, on distingue plusieurs formes d'évaluation pratiquées au cours de la formation initiale:

Évaluation diagnostique : c'est le test initial qui permet de situer l'apprenant en début d'apprentissage. Elle intervient lorsqu'il se pose la question

de savoir si l'apprenant possède les pré-requis théoriques, les capacités linguistiques et/ou pratiques nécessaires pour entreprendre une formation.

Évaluation formative : elle permet de vérifier l'efficacité de l'apprentissage. La fonction essentielle de cette évaluation est informative. On ne met pas de notes, on fait simplement le point pour corriger les trajectoires. Dans cette évaluation l'apprenant a le droit de commettre des erreurs. L'évaluation formative devrait permettre :

- à l'apprenant de se positionner par rapport aux apprentissages ;
- au formateur de proposer des activités d'aide ou de médiation aux étudiants en difficulté ou des activités supplémentaires pour les plus performants (pédagogie différenciée).

Évaluation sommative : elle permet de faire un bilan des acquis. Elle doit être préparée par des évaluations formatives réussies et a pour fonction de certifier la compétence, de mettre une note dans le but de sélectionner et de justifier la sélection. L'étudiant n'a plus droit à l'erreur.

Évaluation certificative : elle intervient en fin de formation (examen ou vérification écrite). C'est une évaluation critériée au sens où l'on détermine, par la référence à des critères spécifiques à chaque spécialité si l'étudiant est en mesure d'obtenir les crédits alloués pour la discipline respective.

L'évaluation est au cœur de la formation. Tous les experts s'accordent pour dire qu'il n'y a pas de formation efficace et cohérente sans un dispositif d'évaluation réfléchi.

Dans notre optique, construire un cours de Fle à l'université et évaluer d'une manière authentique les acquis des étudiants implique de :

- prendre en compte le référentiel de compétences établi pour le champ disciplinaire ou la filière respective ;
- analyser les compétences linguistiques et transversales à acquérir et de les sous-diviser en (micro-compétences) évaluables ;
- identifier ou définir les domaines dans lesquels les compétences peuvent s'appliquer ;
- délimiter les contenus, les types de supports que l'apprenant doit pouvoir comprendre ou produire, fixer des objectifs spécifiques et proposer des activités pédagogiques capables d'assurer l'acquisition des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre prévus dans le référentiel de compétences.

Ces différents composants devraient être évalués ensemble, à partir d'une même situation, parce que les méthodes traditionnelles d'évaluation (écoute, tests grammaticaux, dictées, production orale ou écrite, etc.) ne s'additionnent pas pour donner une image de la compétence de communication. L'important est de vérifier si l'apprenant est capable de mobiliser ses connaissances grammaticales, lexicales, pragmatiques et socio-culturelles lors d'une situation de communication (quasi)authentique, de mettre à profit ses savoir-faire et savoir-être pour réaliser les activités langagières requises dans la situation où il est engagé. Il s'agit donc bien de proposer des situations de communication proches de celles auxquelles l'apprenant sera confronté dans la vie réelle.

Alors, que s'agit-il d'évaluer aux cours de français pour les futurs enseignants de Fle et pour les futurs traducteurs-interprètes ? La réponse officielle, qui ne nous aide pas beaucoup en pratique, serait : des performances révélatrices de compétences de communication et des comportements indicateurs d'une attitude positive envers les contenus disciplinaires et les modes de communication promus par l'université.

En réalité, par le découpage actuel du cursus en disciplines d'étude visant des objectifs ponctuels comme « l'acquisition de la grammaire », « le développement du vocabulaire » ou « le développement de l'expression orale/écrite en français », on évalue seulement des ressources, des habitudes et des comportements qui ne constituent pas les compétences nécessaires au futur enseignant ou traducteur-interprète. Ce qu'il faudrait évaluer, c'est la compétence concrète de production de messages oraux et écrits adéquats à la situation donnée/la compétence d'interagir efficacement dans des situations et des contextes variés. Cette compétence centrale dans l'apprentissage des langues modernes n'est en fait jamais évaluée au cours de la formation initiale.

Comme le résume si pertinemment L. Paquay (2012 : 12) « les compétences consistent précisément dans la mobilisation des ressources cognitives, affectives, motrices, conatives... de l'apprenant pour faire face à des situations-problèmes, réaliser des projets et résoudre des tâches significatives ».

Un autre problème que nous avons constaté : alors que la démarche formative recommandée est l'approche par compétences ou la pédagogie actionnelle, la tradition que concrétise le bulletin de notes aux examens et les critères d'évaluation officielle sont difficilement compatibles avec les recommandations du CECRL concernant l'évaluation des compétences linguistiques, extralinguistiques et paralinguistiques. En fait, comme la plupart des examens sont écrits et que les items d'évaluation sont conçus en fonction des objectifs disciplinaires et des critères académiques, la compétence communicative des étudiants est peu ou pas évaluée et l'on pratique peu ou pas du tout l'évaluation formative, ce qui a pour conséquence une perception erronée de l'évaluation tant du côté des enseignants (qui voient le temps consacré à l'évaluation comme du temps dérobé à l'enseignement) que du côté des étudiants qui ne perçoivent pas le caractère formateur des pratiques d'évaluation.

5. Vers une transformation des pratiques d'évaluation à l'université

La suggestion de démarche que nous faisons ici ne constitue en aucun cas une solution aux problèmes du système que nous avons relevés et qui sont trop complexes pour être résolus par une initiative singulière ; elle est censée inciter à la réflexion et susciter le débat autour des questions fondamentales : « Qu'est-ce qu'on doit évaluer, en tant qu'enseignant de Fle, chez les étudiants en formation initiale ? » et « Comment créer des situations d'évaluation adéquates à la mise en œuvre des compétences qu'on veut évaluer ? »

La réponse à la question « Que faut-il principalement évaluer ? » est double :

- a. Le produit de l'apprentissage : c'est le point essentiel pour savoir si les apprentissages (l'acquisition des savoirs, des savoir-faire, des attitudes...) se sont effectivement produits.
- b. Le processus d'apprentissage : c'est la principale préoccupation des enseignants qui pratiquent la pédagogie différenciée, car lorsqu'on est en mesure d'identifier les problèmes rencontrés par un apprenant, on peut mettre en œuvre des stratégies de remédiation.

a. L'évaluation du produit de l'apprentissage doit se faire selon des critères objectifs, définis sous la forme d'un contrat d'apprentissage. Les référentiels proposent des indicateurs de réussite ou des critères d'évaluation généraux, qu'il faut ensuite préciser pour chaque filière ou discipline. La note à l'examen/à la vérification écrite/orale devrait être associée à un bilan de compétences.

Exemple de grille d'évaluation pour la production/l'interaction orale inspirée par les critères du CECRL :

1. Des compétences communicatives
 - socio-culturelle : maîtrise des règles de politesse, des règles d'une interaction institutionnelle/familière, respect de la hiérarchie par l'emploi des termes de politesse appropriés, etc.)
 - énonciative : capacité à formuler des énoncés clairs, succincts et adéquats à la situation énonciative, adaptation à l'interlocuteur ;
 - stratégique : gestion du temps de l'interaction, poursuite des buts de l'interaction.
2. Des compétences linguistiques
 - audio-phonatoire : prononciation correcte des sons, enchaînements et liaisons ;
 - Lexicale : vocabulaire précis, connaissance du champ lexical
 - Sémantique : vocabulaire riche et nuancé, emploi des figures de style et des expressions idiomatiques, etc. ;
 - Morphosyntaxique et textuelle : énoncés grammaticaux, concordance des temps verbaux, respect des règles de grammaire, construction de phrases complexes, emploi des connecteurs pragmatiques adéquats, cohérence du discours ;
3. Des compétences linguistiques suprasegmentales (utiliser l'intonation et le rythme appropriés, la mélodie spécifique aux différents types de phrases, l'accent expressif)
4. Des compétences extralinguistiques (de l'ordre du kinésique : adaptation de la posture, de la mimique et de la gestuelle à la situation donnée et proxémique : gestion exacte de l'espace, respect de la distance sociale).

b. L'évaluation du processus d'apprentissage (évaluation formative) consiste dans le suivi régulier de l'acquisition des compétences par les étudiants du

groupe-cible. Le recours à des outils de suivi et d'accompagnement (grilles, fiches de suivi, etc.) associé à des mesures de remédiation ou d'approfondissement (au sein du groupe ou dans le cadre du tutorat individuel) contribuent à asseoir les compétences des étudiants.

La réponse à la deuxième question : « Comment créer des situations d'évaluation adéquates à la mise en œuvre des compétences qu'on veut évaluer ? » ou « Comment évaluer dans la perspective actionnelle ? » est moins évidente et la mise en place des situations authentiques d'évaluation des compétences est plus difficile en milieu universitaire. L'examen ou l'épreuve écrite ne constituent certainement pas des situations d'évaluation des compétences, mais des ressources. Les diverses modalités de correction des travaux des étudiants (devoirs, projets, fiches de travail en classe) ne sont pas suffisantes pour établir le niveau d'acquisition des compétences linguistiques, socio-culturelles et communicatives.

Une solution serait de valoriser le travail des étudiants en les faisant participer à des concours ou à des projets qui nécessitent la mise en œuvre des compétences, par exemple organiser un festival de film ou de théâtre francophone dans leur établissement, y inviter des participants d'autres pays ; organiser une excursion (réelle ou virtuelle) en France ou dans un pays francophone ; mettre en place une plateforme sociale en français, etc.

Une autre solution, plus facile à appliquer, serait de créer pour l'évaluation des productions orales ou écrites un cadre « réaliste » mimant une situation réelle qui elle-même a été développée dans le cadre d'un projet en amont de l'évaluation, donc une évaluation des compétences développées à travers le projet ou la tâche.

En somme, l'évaluation des compétences acquises en cours de langue française devrait se faire toujours à l'intérieur d'une démarche actionnelle, par la mise en place d'un projet impliquant des objectifs et des tâches complexes. (voir aussi Dincă, 2015)

Est-ce possible ? La réponse mériterait bien de donner lieu à un débat au sein de la communauté des enseignants et des étudiants, car l'enjeu en est la réussite de l'insertion professionnelle des derniers.

Bibliographie

- *** *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- *** *Le français dans le monde, Recherches et applications*, no. 53, janvier 2013, « Évaluer en didactique des langues-cultures : continuités, tensions, ruptures »
- Bosman, Christiane et François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Denyer, Monique et al. (2004). *Les compétences : où en est-on ?*, Bruxelles, De Boeck Éducation.

- Dincă, Daniela (2015). « Transversal Skills Developed through Project-Based Learning (PBL) », dans M. Tilea, O. Duță, Jon Freyr Johansson, Patrick Murphy (eds.), *Transversal Skills Development in Modern Teaching Practice*, București, Pro Universitaria, pp. 110 -127.
- Hirtt, Nico (2009). « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », dans *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009, 34 p., disponible en ligne <http://www.ecoledemocratique.org> ; <http://www.skolo.org/spip.php?article1099&lang=fr>
- Huver, Emmanuelle, et ClaudeSpringer (2011). *L'évaluation en langues*, Paris, Didier
- Lemaître, Denis et Maude Hatano (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*, Paris, L'Harmattan.
- Letor, Caroline et Vincent Vandenberghe(2003). « L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? » *Cahier de recherche du GIRSEF*, (n°25).
- Paquay, Léopold (2002). « L'évaluation des compétences : nécessités, facettes, questionnements », dans Paquay, L, Carlier, G., Collès, L, Huynen, A-M, (éditeurs), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*, Presses universitaires de Louvain, pp. 11-18.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux , ESF éd.
- Rey, Bernard *et al.* (2007). *Les compétences à l'école*, De Boeck Education.
- Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Tagliante, Christine (2005). *L'évaluation et le cadre européen*, Paris, CLE International.
- Timant, Francis (2005). « Les compétences : concepts et enjeux », *Cahier des Sciences de l'Éducation*, n°21 et 22, Service de pédagogie expérimentale, ULg.
- Toussaint, Rodolphe et Constantin Xypas (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan.

LA DIDACTIQUE DU FLE : LES DÉFIS DE LA FORMATION CONTINUE

Simona-Aida MANOLACHE
Université « Ștefan cel Mare » de Suceava

Résumé

La société roumaine devient toujours plus sensible aux problèmes de l'enseignement qui, même s'ils se trouvent depuis des années au centre des discours publics, ne semblent pas avoir mené à des réponses adéquates. Malgré les mesures prises pour améliorer certains aspects, les résultats se laissent attendre. L'une des raisons invoquées souvent pour expliquer l'inertie du système roumain d'enseignement est l'inefficacité des programmes de formation initiale et continue des enseignants. Dans l'article ci-dessous, il y a quelques opinions sur les contraintes et les paradoxes de la formation continue des professeurs de français langue étrangère en Roumanie, ensuite quelques propositions qui peuvent s'avérer utiles pour son amélioration.

Abstract

TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CHALLENGES OF CONSTANT PEDAGOGICAL IMPROVEMENT

In the past decade the reform of the Romanian educational system has been much debated by mass-media and the public and addressed by political authorities. Yet, despite the high level of cross-disciplinary involvement, Romanian society is still waiting for the anticipated outcomes. One reason for the inertia of the educational system might be the inefficient BA and post-graduate programs for preparing our teachers and professors of French. In this essay I will discuss the needs, the constraints, and the paradoxes of the Romanian educational system as they impact the efforts to device programs and strategies for those who teach French as a foreign language. My contribution will point also to outline effective suggestions for improving pedagogy among professors of French.

Mots-clés : *didactique, français langue étrangère, formation continue*

Keywords: *teaching French as a foreign language, post-graduate programs*

1. Introduction

Ces dernières années, les Roumains se montrent de plus en plus inquiets au sujet de la qualité du système d'enseignement de leur pays, qui ne semble pas répondre pleinement aux besoins et aux exigences de la société contemporaine. Les

commentaires concernant les difficultés auxquelles se heurte ce système, les raisons de son déclin ou les mesures à prendre pour éviter sa faillite totale ne sont pas rares, qu'ils soient formulés dans la presse écrite, à la télévision, sur les réseaux sociaux ou dans le cadre des débats quotidiens, plus ou moins formels. Les opinions favorables sur ce thème, fondées sur des expériences positives, ne s'entendent guère parmi les plaintes inlassablement radotées dans les institutions et dans les médias. D'ailleurs, ce qui se passe actuellement, en général, en Europe et en dehors de l'Europe – et je ne pense pas tant au taux de chômage élevé des jeunes qu'à la montée effrayante de l'intolérance et de la violence – remet en cause l'efficacité des stratégies d'éducation dans la plupart des pays du monde.

L'une des raisons invoquées fréquemment pour expliquer le malaise éprouvé par l'enseignement en Roumanie est la qualité des enseignants. Tantôt adulés, tantôt méprisés, les enseignants se trouvent souvent soumis à l'attention critique des élèves, des parents d'élèves, des journalistes, des représentants des administrations locales ou des candidats des divers partis politiques (seulement en période électorale). Harcelés entre leurs obligations professionnelles traditionnelles (former les enfants et les adolescents, leur fournir des repères scientifiques et moraux à long terme, suffisamment stables dans une société toujours plus mouvementée) et celles dont on les a récemment chargés (trouver le financement supplémentaire nécessaire pour accomplir décentement leur mission, en concevant toutes sortes de projets qui comblent les failles d'un état fragile), ils se doivent d'évoluer constamment, afin de s'adapter, en grande vitesse et sans trop de dégâts (physiques et psychiques), à de nouvelles mentalités et techniques. Or l'un des aspects dont on a le plus parlé et qu'on a le moins actualisé dans le système roumain d'enseignement est le cadre (théorique et pratique) pour la formation initiale et continue des professeurs, qui rendrait possible et faciliterait, justement, cette évolution professionnelle. On peut prendre au moins un exemple, celui du master didactique, qui a fait couler beaucoup d'encre : stipulé comme obligatoire, pour la formation de tout enseignant, dans *La loi de l'éducation nationale* (article 238) au moment de sa promulgation (en 2011), il n'a pas encore pu être introduit de manière cohérente et généralisée dans les universités roumaines, à cause des changements administratifs et financiers que cette opération aurait entraînés, des efforts qu'elle aurait requis et, surtout, de l'absence de concertation entre les facteurs qui auraient dû le mettre en place.

2. Le cadre législatif de la formation initiale et continue des enseignants de FLE en Roumanie

En Roumanie, plusieurs **documents** émis par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique circonscrivent et règlent le cadre et les formes de la formation initiale et continue des professeurs roumains de français langue étrangère. Il s'agit principalement de :

- La Loi (modifiée et complétée) de l'éducation nationale n° 1/2011 (dont la deuxième section du premier chapitre du Titre IV – Le Statut du corps enseignant – vise la formation initiale et continue et la carrière didactique);

- La Méthodologie concernant la formation continue du corps enseignant de l'enseignement préuniversitaire (Annexe à l'Ordre n° 5561/7.10.2011) et l'Ordre n° 3129/1.02.2013 ;

- Le programme pour l'examen de *definitivare* dans l'enseignement et l'obtention du *grade* didactique II, La thématique pour l'obtention du *grade* didactique I et La thématique pour les cours de formation continue organisés périodiquement, approuvés par l'Ordre du Ministre de l'Éducation nationale n° 3442/21.03.2000 ;

- Le programme pour le concours d'occupation des postes didactiques vacants pour *La langue et la littérature française* (Annexe n° 2 de l'OMECTS n° 5620/11.11.2010).

Dans ces documents, on indique les nombreuses **institutions** qui ont des rôles à jouer dans la formation des enseignants, parmi lesquelles celles qui s'avèrent essentielles pour la carrière des professeurs de français: Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique ; Le Centre National de Formation du Corps enseignant de l'Enseignement préuniversitaire ; L'Institut des Sciences de l'Éducation ; Le Centre National pour le Curriculum et l'Évaluation dans l'Enseignement préuniversitaire ; les institutions d'enseignement supérieur accréditées et les centres de formation/perfectionnement du corps enseignant de l'enseignement préuniversitaire ; les inspections scolaires départementales ; les maisons du corps enseignant de tous les départements et de Bucarest ; les unités de l'enseignement préuniversitaire ; les palais et les clubs des enfants et des élèves ; les fondations, les associations professionnelles et les organisations non-gouvernementales qui ont pour objectif la formation, le perfectionnement et le développement professionnel du corps enseignant et auxiliaire de l'enseignement préuniversitaire ; les structures institutionnelles habilitées à implémenter des programmes internationaux ou à financement international dont le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique est le bénéficiaire ; des structures institutionnelles internationales reconnues par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, qui ont comme objectifs la formation, le perfectionnement et le développement professionnel du corps enseignant de l'enseignement préuniversitaire.

Pour ce qui est des **formes** que prend la formation initiale et continue, celles-ci sont des plus diverses. La formation initiale suppose qu'on parcoure un programme de licence dans la spécialité (des études de langue et de littérature françaises pour les professeurs de français), un programme de master (obligatoire pour ceux qui envisagent d'enseigner au lycée, mais qui ne doit pas nécessairement être en français) et, simultanément avec la licence et le master, deux modules (niveau I et II), fournis par les départements d'études psychopédagogiques. (Le master en didactique prévu dans l'article 238 de la Loi de l'éducation nationale de 2011 et le stage obligatoire d'un an décrit dans les articles 239-240 n'ont pas encore été implémentés dans le réseau roumain d'enseignement). La formation continue, conçue comme développement professionnel et évolution dans la carrière, inclut les cours préparatoires pour le passage de l'examen de *definitivare* (qui signifie l'obtention par les enseignants débutants du droit de rester dans l'enseignement) et pour l'obtention du *grade* II, puis la collaboration avec un

coordinateur en vue de la rédaction du mémoire scientifique nécessaire pour l'obtention du *grade* I, mais aussi les programmes de conversion professionnelle et maints types d'activités (cercles pédagogiques, commissions méthodiques, stages de formation ou de documentation, symposiums, etc.) qui contribuent au perfectionnement professionnel, au développement des compétences requises par le métier d'enseignant. Ces **compétences** sont dûment énumérées dans le cinquième chapitre de la Méthodologie concernant la formation continue (2011) : il s'agit aussi bien des compétences scientifiques, didactiques, pédagogiques ou numériques, que de celles de gestion, de contrôle et d'évaluation du processus éducatif, ou, encore, de celles d'interaction et de communication avec le milieu social et économique environnant. À la fin du premier chapitre de la même Méthodologie, on spécifie clairement que l'un des critères d'évaluation du niveau de compétence acquis grâce à la participation aux programmes de formation continue est la capacité de l'enseignant de faire face au changement, aux situations complexes et aux crises.

Dans les documents officiels, on précise également le **rôle des universités** pendant les différentes étapes du processus laborieux de formation initiale et continue des professeurs. Outre les programmes de licence et de master exigés par la formation initiale, les institutions d'enseignement supérieur, centres de formation et de perfectionnement du corps enseignant de l'enseignement préuniversitaire, certifiés par le Ministère de l'Éducation Nationale et la Recherche Scientifique, proposent différents types de programmes et d'activités qui rendent possible la formation continue. Il s'agit des examens pour l'obtention des *grades* I et II, des programmes de conversion professionnelle pour le corps enseignant ayant des études supérieures, des études doctorales, des stages qui permettent l'acquisition et le développement de diverses compétences liées aux métiers de l'éducation (compétences culturelles, linguistiques, compétences nécessaires pour l'orientation scolaire, l'assistance sociale scolaire, l'éducation des adultes, l'expertise dans l'évaluation éducationnelle, la gestion et le contrôle de l'enseignement préuniversitaire, etc.).

3. Le profil de l'enseignant roumain de FLE

Sans avoir la prétention ridicule d'engendrer des révélations sur la formation des enseignants roumains de français, je vais formuler, dans les lignes qui suivent, quelques observations qui se sont imposées à mon esprit à la suite de plusieurs expériences : celle de maître de conférences (titulaire de cours de langue française et de didactique du FLE, aux niveaux licence et master) dans une faculté qui participe à la formation initiale des professeurs de français et qui se fait un point d'honneur d'assurer la connexion entre l'enseignement universitaire et l'enseignement préuniversitaire ; celle de coordinatrice d'un master en didactique des langues modernes (qui, malheureusement, n'a résisté que trois ans) ; celle de membre dans les commissions des concours organisés pour l'obtention, par les enseignants, des divers *grades* didactiques (*definitivare*, *grade* II) ou des postes d'inspecteur scolaire de spécialité ; celle de coordinatrice de plusieurs dizaines de mémoires scientifiques élaborés pour l'obtention du *grade* didactique I ; celle de

vice-présidente de la commission nationale de l'olympiade scolaire des langues romanes ; celle d'examineur-correcteur des épreuves du DELF ; celle de membre dans les jurys des concours organisés par l'université pour les élèves des écoles et des lycées de quelques départements (Suceava, Botoșani, Neamț et Iași). Au long du temps, j'ai été donc obligée (ce qui arrive à tous les universitaires, d'ailleurs) de lire des centaines de pages rédigées par des fonctionnaires, des enseignants et des élèves, puis de participer à des cours, à des classes de français déroulées dans des institutions scolaires très différentes l'une de l'autre et très semblables à la fois, à des réunions de travail et, dans ces contextes, d'interagir avec des représentants des institutions publiques (nationales et internationales), avec des collègues (plus ou moins expérimentés) qui enseignent le français, avec des élèves de tous les âges et des étudiants. La première conséquence de toutes ces expériences est que je me suis forgé une belle représentation des professeurs de français, dont le profil, à mes yeux, se détache parmi ceux des autres enseignants : particulièrement dynamiques, créatifs et ouverts, ils sont aussi fort consciencieux. Ce n'est pas rare, donc, qu'il leur incombe d'assumer des responsabilités administratives qui pèsent lourd sur leur temps et leur énergie. (Presque tous les professeurs de français que j'ai rencontrés pendant les inspections sont directeurs d'écoles, responsables de la qualité dans leurs établissements ou conseillers d'éducation.) Les exigences imposées par le référentiel de compétences compris dans la Méthodologie concernant la formation continue n'expliquent pas ces traits communs admirables des enseignants de FLE : la tradition francophile de notre pays a, sans doute, une certaine importance, mais, à mon avis, c'est la situation de risque où se trouve actuellement la langue française dans les écoles roumaines, face à la concurrence des autres langues, qui rend les professeurs déterminés, voire acharnés dans leur travail. Si les professeurs d'anglais, par exemple, sont façonnés d'une manière unitaire par le grand nombre de tests internationaux (Cambridge, TOEFL, SAT) pour lesquels ils doivent faire des stages, afin de bien préparer leurs élèves, les professeurs de français se mettent sur la même longueur d'onde plutôt grâce à leur désir de maintenir la langue qu'ils enseignent comme discipline privilégiée d'étude dans les institutions scolaires, vu son enjeu quasi identitaire pour les Roumains (que cela plaise ou pas, la langue française a eu une telle influence sur la culture roumaine qu'elle ne saurait pas encore occuper une place neutre parmi les autres langues à étudier).

4. Quelques failles dans la formation continue des enseignants de FLE

Les documents qui règlent l'activité professionnelle des enseignants de FLE émis par le Ministère sont clairs, s'avèrent de plus en plus cohérents, tout en permettant une certaine flexibilité à ceux qui s'y conforment. Les enseignants eux-mêmes, quelque jeunes qu'ils soient, se montrent sérieux et tenaces, prêts à assumer leur formation et leur évolution. Alors pourquoi ai-je encore, bien souvent, surtout après les inspections faites pour le *grade* I et après les réunions de travail (mais aussi après mes propres cours, il faut le reconnaître), l'impression que les

commentaires négatifs qu'on entend sur l'enseignement sont partiellement justifiés? D'où viennent le léger mécontentement que je ressens, la sensation désagréable de déjà vu, de rouille envahissante, difficile à enlever ?

La cause la plus probable de ces états négatifs est la fréquence avec laquelle je me confronte à des problèmes liés aux compétences des professeurs (qui, par empathie, me poussent à me remettre moi-même en question). En assistant à des classes de français dans les départements de Suceava, Botoșani, Neamț, Iași et Bistrița, dans le milieu urbain et dans le milieu rural, j'ai constaté qu'on retrouvait les mêmes dérapages – pas graves, mais agaçants par leur récurrence – d'un professeur à l'autre, d'une école à l'autre. Par exemple, du point de vue linguistique, certains enseignants font des erreurs évidentes, dans le code écrit et dans le code oral (ils ne maîtrisent pas la prononciation des voyelles nasales, l'accord de l'adjectif, l'emploi de la préposition, les formes de l'impératif des verbes utilisés quotidiennement dans les consignes, etc.). Ils ne semblent pas avoir eu souvent l'occasion de parler en français avec leurs pairs. Quant à la compétence culturelle de la plupart des professeurs, celle-ci ne se reflète pas assez dans les activités qu'ils proposent aux élèves : les éléments rattachés aux arts, aux sciences, à la civilisation, ne constituent pas une constante dans les classes de français. Le plus souvent, la francophonie, large ouverte vers tant d'espaces culturels, que tout le monde fête au mois de mars, se réduit, pendant le reste de l'année, à la France (sinon à Paris). En ce qui concerne les aspects didactiques et pédagogiques, on observe que trop d'enseignants ne trouvent pas toujours l'équilibre entre les compétences à développer (ils ne stimulent pas suffisamment l'interaction en français entre les élèves, le savoir-apprendre ne représente pas une priorité), d'autres ne choisissent pas les documents et le matériel les plus appropriés ou ils accordent trop de temps aux exercices structuraux, la grande majorité n'évalue pas de manière cohérente, transparente, encourageante. En d'autres mots, il y a des enseignants de FLE qui ne semblent tout simplement pas comprendre l'enjeu de l'approche actionnelle. Au moment où certains enseignants doivent analyser leurs classes, en employant le langage de spécialité adéquat et en atteignant la problématique spécifique au domaine, leurs discours tombent dans le dilettantisme. Pour moi, ceux qui commencent par *Les élèves ont eu des émotions* sont tout à fait démoralisants.

Ces comportements courants des enseignants, si faciles à rectifier et cependant récurrents, soulèvent des points d'interrogation et font réfléchir à des réponses justificatives. À ce que je pense, il y a plusieurs explications possibles, la plupart liées aux carences de la formation continue.

Tout d'abord, il y a un certain déséquilibre entre les programmes (les thèmes, les bibliographies) pour les examens de *definitivare*, de *grade* ou d'obtention d'un poste vacant et ce dont les enseignants ont besoin dans la salle de classe. De mon point de vue, par exemple, il est difficile de comprendre parfaitement les critères de sélection des auteurs inclus dans la bibliographie littéraire: outre le fait que ce n'est que la littérature française qui y est visée, les auteurs contemporains bien vivants en sont absents, on ne prend pas le risque de n'en mentionner que quelques-uns. La littérature pour les enfants et les adolescents n'y est presque pas représentée.

Puis, à mon avis, on peut parler d'un fonctionnement défectueux des formes d'accompagnement professionnel personnalisé. Les résultats de la collaboration entre le coordinateur de mémoire de grade et le candidat, ou entre le tuteur (*méthodiste*) et le stagiaire sont difficiles à mesurer. Par exemple, le coordinateur de mémoire assiste, pendant l'examen pour l'obtention du *grade I*, à quatre classes bien mises en scène par le candidat, formule des suggestions, mais il ne saura jamais si ses suggestions ont été prises en considération. Je doute que l'inspecteur de spécialité et les tuteurs disposent d'assez de temps pour veiller constamment à l'évolution de leurs collègues.

Je pense aussi que l'organisation des stages de formation, de perfectionnement et de documentation est assez chaotique. En lisant les dossiers des candidats inscrits aux grades, on constate que, en général, les stages censés contribuer au développement de leurs compétences linguistiques et didactiques y apparaissent en nombre plus réduit que les stages ou les cours en roumain consacrés à l'amélioration de leur capacité de négociation, de management, de rédaction de projets, etc. Il y a encore beaucoup de professeurs de français qui n'ont jamais suivi de stage dans un pays francophone ou, au moins, avec des formateurs francophones. Lorsque ce dernier type de stage est proposé par le Ministère ou par les universités, ceux qui sont sélectionnés pour y participer ne sont pas nécessairement ceux qui en ont vraiment besoin. (Il arrive encore que les critères de sélection ne soient pas transparents.) D'ailleurs, les thèmes des stages de formation ne s'établissent que rarement après consultation avec les bénéficiaires. Le choix des formateurs est-il aussi, trop souvent, aléatoire. La valorisation des cours et des stages (par des crédits ou des points inscrits sur la fiche d'évaluation de l'enseignant), pas toujours facilement compréhensible, représente un autre problème. Parfois, la manière dont on organise et on valorise les activités de formation et de perfectionnement, au lieu de créer des liens forts entre les enseignants, crée des dissensions.

5. Des remèdes à la portée de tous les enseignants

À mon sens, les carences dans la formation des professeurs de FLE peuvent être réduites si l'on fait plus d'efforts pour identifier des stratégies et des moyens de communication et de collaboration qui permettent et stimulent l'interaction entre tous les acteurs impliqués dans l'enseignement et la promotion du français (enseignants de tous les cycles et de tous les types d'institutions, inspecteurs, représentants du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, représentants des institutions internationales qui offrent des programmes de formation, etc.). Des réseaux sociaux tels VisaFLE ou IFProfs ont été des pas à faire jusqu'à la mise en place d'un instrument fonctionnel, qui facilite, par exemple, un débat public authentique concernant la formation continue des enseignants de français, à partir de statistiques réalisées au niveau des inspections scolaires départementales et/ou des universités. Mais on ne peut pas comprendre quel est l'enjeu de la formation continue si l'on ne saisit pas le rôle de l'enseignant dans la société contemporaine. Entre 1975, l'an de parution du film *Toamna bobocilor*, de Mircea Moldovan, et 2015, où l'on a lancé *Doar cu buletinul la*

Paris, le film de Șerban Marinescu, la société roumaine a chaviré : de la jolie enseignante à allure parisienne qui introduit la minijupe dans le milieu rural au professeur en survêtement qui est obligé d'enseigner l'éducation physique à côté du français, les représentations collectives ont énormément changé. Un débat efficace sur le thème de la formation continue ne peut pas se passer d'une réévaluation sincère des valeurs à transmettre. Ces valeurs, une fois établies, devraient être plus clairement précisées dans tous les programmes scolaires et dans tous les programmes d'examens, à côté des compétences.

Pour que la formation continue se réalise dans les meilleures conditions, elle doit se fonder sur la formation initiale, faite par des universitaires qui aient participé, à leur tour, à des stages de formation de formateurs et qui soient à même d'assumer des risques, d'innover dans le domaine de l'éducation, d'offrir des modèles, de rassembler les forces de leurs étudiants et des autres professeurs afin de transformer, en fin de compte, la société. On oublie trop souvent que le bon chercheur et le bon professeur ne se rencontrent pas obligatoirement dans la même personne.

L'actualisation et l'harmonisation des thématiques et des bibliographies pour les examens de *definitivare*, de *grade* et d'occupation des postes vacants me semblent particulièrement urgentes. Il faudrait peut-être également analyser la façon dont est conçu l'examen pour l'obtention du *grade I* et son impact sur l'enseignant et sur son public. Ne serait-il pas bien d'introduire la traduction, par exemple, comme épreuve écrite d'admissibilité au *grade I* ? Et si l'on renonçait au mémoire, en mettant l'accent beaucoup plus sur l'activité didactique quotidienne ?

Une collaboration plus étroite entre les diverses institutions (inspections scolaires, Ministère, universités, etc.) serait souhaitable, afin de mettre en place des programmes (stages, cours, cercles pédagogiques) de formation continue suffisamment variés et flexibles, qui permettent la communication professionnelle authentique et qui répondent à des exigences et à des expériences diverses, auxquels tous les enseignants aient la possibilité et l'obligation de participer. Les stages dans les pays francophones ou avec des formateurs étrangers devraient être encouragés encore plus qu'ils ne le sont actuellement. Il faudrait également stimuler l'organisation de programmes qui assurent aussi bien la connexion entre les divers cycles d'enseignement que l'interdisciplinarité. L'absence de collaboration, de concertation, du point de vue scientifique et pédagogique, entre les enseignants des diverses disciplines est un fléau de l'enseignement roumain. (Comment peut-on bien enseigner le français si l'on n'a aucune idée des compétences des élèves en roumain, en anglais, en histoire ?)

Selon moi, les associations professionnelles sont en mesure d'exercer une grande influence sur la formation continue des enseignants, à condition qu'elles prennent leur mission au sérieux. L'Association Roumaine des Professeurs de Français jouit d'une certaine indépendance par rapport aux inspections scolaires départementales ou aux directions des écoles, donc d'une plus grande stabilité. En plus, ses membres peuvent être des enseignants qui travaillent dans des écoles, des lycées, des universités, des centres de langues, des entreprises, mais aussi des professeurs à la retraite. La rencontre entre tant d'expériences différentes, mais démocratiquement égales, stimule le dialogue véritable et mène à des décisions plus facilement acceptées et assimilées, à la cohésion.

6. Conclusion

Bien qu'on ait fait beaucoup de progrès dans la conception et l'organisation de la formation initiale et continue des enseignants roumains de FLE, il y a encore des aspects qui peuvent être améliorés, pourvu que tous les facteurs responsables y réfléchissent sérieusement et fassent des efforts pour se concerter.

Bibliographie

- Anexa la Ordinul nr. 5561 din 7 octombrie 2011, *Metodologia privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar*
- Anexa nr. 2 la OMECTS nr. 5620/11.11.2010, *Concurs pentru ocuparea posturilor didactice/catedrelor declarate vacante/rezervate în învățământul preuniversitar. Programa pentru disciplina Limba și literatura franceză*, București, 2010
- Legea educației naționale nr. 1/2011*, Monitorul Oficial al României, Anul 179 (XXIII) – Nr. 18, 10.01.2011
- Limba și literatura franceză. Programa pentru examenul de definitivare în învățământ/obținerea gradului didactic II. Tematica pentru obținerea gradului didactic I*, aprobate prin Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3442/ 21.03.2000

LE SYMBOLISME DES NOMBRES EN PERSPECTIVE DIDACTIQUE. DOMAINE FRANÇAIS-ROUMAIN

Dorina PĂNCULESCU
Université de Craiova

Résumé

Le symbolisme des nombres comme système figuratif est un fait de culture, ayant une spécificité nationale ou bien appartenant à une aire géographique plus large. Dans cet article, nous avons essayé de présenter la valeur symbolique des chiffres et des nombres qui sont contenus dans les expressions (les phrasèmes) de la langue française et d'offrir des solutions pour leur approche didactique dans le cadre de la phraséodidactique du FLE. La méthode employée est adaptée d'après la méthode proposée par Isabel Gonzalez-Rey (2007) pour l'enseignement/l'apprentissage des expressions d'une langue étrangère par les allophones.

Abstract

A DIDACTIC PERSPECTIVE ON THE SYMBOLISM OF NUMBERS. FRENCH-ROMANIAN DOMAIN

The symbolism of numbers as a figurative system is a cultural fact, specific for a national culture or a larger geographic area. In this article we try to present the symbolism of figures and numbers as shown in the phrases of French and to offer solutions in their approach in teaching FFL. The method used is an adaptation for the Romanian students of the method proposed by Isabel Gonzalez-Rey (2007) for teaching/learning a foreign language phrases by the allophones.

Mots-clé: *symbole, symbolisme, nombre, phraséodidactique, FLE*

Keywords: *symbole, symbolism, number, phraseodidactics, FFL*

Il n'est pas étrange de constater qu'à notre époque les études sur le symbolique abondent, signe probable d'une crise sociale et identitaire. Essayant de tirer au clair les racines inconscientes du parcours symbolique, toutes les recherches modernes considèrent le symbolique comme un fondement de l'histoire, qui est réactivé en situation de crise économique, sociale, culturelle ou idéologique (*cf.* Vasile S. Dâncu, 2009).

Une analyse sémiotique, pas nécessairement linguistique, met en évidence le fait qu'un symbole est une représentation issue d'une reconstruction sur un plan supérieur de deux autres signes (= gr. *bolon*, « morceau ») mis ensemble (gr. *Sum*,

syn). Au sens usuel, le symbole est « ce qui représente autre chose en vertu d'une correspondance analogique » (Le PR 2016) ; au sens anthropologique, c'est un « objet ou image ayant une valeur évocatrice, magique ou mystique » (*Ibid.*) L'usage des mêmes symboles est un fait de culture partagé¹.

Les systèmes symboliques caractérisent la culture d'une société, d'un peuple, de même que les croyances et les mythes fondateurs. Ils fonctionnent souvent en systèmes, comme la symbolique des couleurs, du foyer, des animaux, du corps humain, des nombres. Ils sont fondés sur des oppositions, sur des valeurs au sein d'une structure ou système au sens saussurien². Ceux qui emploient les mêmes systèmes de symboles se reconnaissent comme appartenant à la même culture et en concluent qu'ils peuvent se faire confiance. B. Lamizet (2012) affirme:

C'est dans l'expérience de l'échange et de la confrontation avec l'autre que nous mettons en œuvre les symboles et l'expérience symbolique. [...] Le symbolique désigne, ainsi, à la fois un système de représentation et un système d'appartenance (et, par conséquent, en même temps, d'exclusion ou de rejet de l'autre). (p. 465)

Parmi les systèmes symboliques, les nombres servent dès l'Antiquité non seulement à compter et à mesurer, mais aussi comme base préférentielle pour les élaborations symboliques. Ils peuvent exprimer des idées et des forces (Chevalier, Gheerbrant, 1993)³. D'ailleurs, le symbolisme des nombres a suscité aussi l'intérêt des chercheurs modernes (Allendy, 1948; Brach, 1994).

¹ Pour certains auteurs, « le symbolique se confond en somme avec le ressort le plus intime du social, en accord d'ailleurs avec l'origine même du terme (*sumbolon* venant du verbe *sumballein*, « mettre en contact ») dont l'on sait qu'il renvoie, dans les usages de la Grèce antique, à cette sorte de gage par lequel, en le brandissant sous la forme d'un objet coupé en deux dont il ne détenait que la moitié, tel individu faisait la preuve, auprès de celui qui en détenait l'autre moitié, de ce qu'il était bien lié à lui par contrat (d'hospitalité, par exemple). Preuve, plus largement, qu'on est entre soi, entre gens du même monde, et pris dans un réseau commun de solidarités et de concurrences...» (Jacques Dubois, Pascal Durand et Yves Winkin, « Aspects du symbolique dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *ConTEXTES* [En ligne], *Varia*, mis en ligne le 06 août 2013, consulté le 04 mai 2016. URL : <http://contextes.revues.org/5661>. Pour Cl. Levi-Strauss, le symbolique est le système de représentations du monde propre à une collectivité (*Anthropologie structurale*). Par ailleurs, il définit *la culture* comme « un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion » (« Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss », dans M. Mauss, *Sociologie et Anthropologie*).

² Un exemple souvent cité est celui donné par Pierre Bourdieu sur la marche assurée de l'homme kabyle comme symbole de son honneur, en opposition avec la marche humble de la femme kabyle (Pierre Bourdieu, « La maison kabyle ou le monde renversé », 1970).

³ Les peuples antiques considéraient que le nombre de choses ou de faits peut déterminer, à lui seul, l'accès à une compréhension supérieure des êtres et des événements. Platon et Pitagore accordaient à la science de l'interprétation des nombres une grande importance pour accéder à l'essence de l'harmonie cosmique et intérieure. Dans la numérologie,

Dans notre démarche, nous considérons les nombres à la fois comme un système symbolique formel (comme en mathématiques) et comme un objet culturel qui a besoin de médiation culturelle. Celle-ci doit être un aspect essentiel de la médiation pédagogique. Le professeur-formateur a aussi le rôle de médiateur entre son public (les apprenants) et les divers objets culturels dont il doit faciliter l'appropriation et la compréhension (Davallon, 2003).

Notre recherche porte sur la manière dont la symbolique des nombres se reflète dans les expressions imagées de la langue française. Sur le plan linguistique, les expressions idiomatiques font partie du lexique d'une langue, qu'elle soit native ou étrangère. Igor Mel'čuk (1993) considère qu'un natif parle en *phrasèmes* et alors l'apprentissage systématique des phrasèmes est indispensable dans l'enseignement d'une langue.

L'enseignement/apprentissage des phrasèmes en langue étrangère est pris en charge par une branche récente de la linguistique appliquée, la phraséodidactique, qui « connaît en ce moment un développement appréciable, mais donnant lieu à des pratiques de classe encore très hétérogènes », considère Isabel Gonzalez Rey (2010), un des pionniers de la phraséodidactique du FLE.

Prévues traditionnellement pour le niveau C2 de compétence en langue étrangère, considérées plutôt comme « des bizarreries de la langue », ces expressions font généralement l'objet de recueils visant en premier lieu à la compréhension, ensuite à la production, d'où « la nécessité d'une didactique plus dynamique » du français idiomatique (Gonzalez Rey, *op.cit.*)

Les expressions numériques sont des structures fixes de la langue ayant des emplois typés, liés à certaines circonstances de communication. Leur sens est global, souvent opaque à l'analyse componentielle, d'où la nécessité d'une didactique spécifique capable de les introduire dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère⁴. Dans la pratique du FLE on rencontre des expressions du langage courant construites autour d'un nombre ou d'un chiffre qui peut garder encore sa valeur symbolique.

Par symbolisme des nombres, on entend la capacité que possèdent les nombres de désigner autre chose qu'eux-mêmes. On doit expliquer aux apprenants ce que symbolise chaque nombre dans les cultures française et roumaine, par exemple le nombre *deux* véhicule la valeur, la force de la dualité, la division, le partage, la différence dans les deux cultures. La symbolique des nombres concerne leur système signifiant. Ils forment ensemble un complexe, dans lequel chaque

chaque chiffre a sa propre identité et peut être associé avec les dates importantes de la vie de chaque personne.

⁴ « ... l'emploi naturel et spontané des expressions figées dans le discours est la preuve indéniable d'une bonne maîtrise de la langue étrangère chez les apprenants. Cependant, l'art d'employer les expressions figées avec aisance et à bon escient en langue étrangère requiert un entraînement progressif et continu qui exige une mise en place précoce dans le processus d'enseignement pour l'acquisition d'une compétence active chez l'apprenant. C'est dans ce sens qu'il convient de mettre en action la phraséodidactique du français dès le début de l'apprentissage de la langue. » (Gonzalez Rey, 2010 : 12)

nombre entre dans un réseau de relations symboliques, forme une constellation avec d'autres symboles (avec son contraire, son complémentaire, son proche, son équivalent, sa figuration).

Nous proposons une méthode qui facilite l'acquisition, la fixation et l'(auto) évaluation de ces « expressions numériques » et qui est fondée sur des principes psycholinguistiques et sur des théories linguistiques récentes (cognitivistes et associationnistes), inspirée par les travaux des phraséodidacticiens étrangers (Galisson, 1984, Gonzalez-Rey, 2007) et destinée à un public allophone. Comme structures fixes de la langue qui sont « placées à mi-chemin entre le lexique et la grammaire », les expressions idiomatiques doivent être apprises par cœur. Cette méthode comprend deux niveaux, qui doivent faciliter l'apprentissage des structures fixes numériques. L'appel à la simple mémorisation n'est pas trop productif, il faut que les apprenants comprennent les mécanismes langagiers qui président à la production de telles expressions.

Un premier niveau prévoit le travail sur le vocabulaire pour mettre en évidence l'emploi et le fonctionnement des formants à l'intérieur des séquences figées. On propose une variété d'exercices (exercices à trous, de complétion, formation des mots, jeux de mots, etc.)

Un deuxième niveau concerne trois aspects:

- les structures syntaxiques dans lesquelles certains actants du verbe sont lexicalement invariables (Maurice Gross, 1982).

Le plus souvent, le numéral verbalisé est un Dt. adjectival subordonné à un Nom, lorsqu'il n'a pas le statut de nominal.

- le travail sur le sens, tenant compte de l'opacité sémantique de ces structures idiomatiques qui fait problème pour la compréhension-réception orale et écrite.

L'explication du sens se fait en contexte, à l'aide des synonymies, des paraphrases et de la traduction. Un apport important qui met en évidence les structures mentales collectives divergentes est assuré par l'étude contrastive et la traduction ;

- l'emploi discursif de ces expressions, qui facilite la production-expression orale et écrite chez l'apprenant. On met en lumière les facteurs pragmatiques qui président à la production des expressions idiomatiques (intention de communication, émotivité du locuteur, registre de langue).

Pour faciliter la production, on a entrepris de constituer un *corpus* (qui ne figure pas dans cet article) sur deux critères organisationnels: numérique (les expressions françaises avec les chiffres de zéro à 9, celles avec des combinaisons de deux nombres et celles avec des nombres supérieurs à 10) et thématique (activités, émotions et sensations, relations humaines, situations, etc.)

Niveau I–Travailler le lexique

Nous proposons des applications sous un titre démonstratif, sans la prétention d'épuiser les possibilités de travail sur les structures idiomatiques.

1. Dites quels sont les numéraux dans les expressions suivantes, ensuite identifiez les structures fixes, en vous aidant du dictionnaire:

Avoir vingt ans et toutes ses dents
Faire les quatre cents coups
Cent sept ans
En voir trente-six chandelles
S'en moquer comme de l'an quarante⁵
Chercher midi à quatorze heures
Tous les trente-six du mois

2. Identifiez la valeur de *UN*: article indéfini, adjectif qualifiant, pronom, adj. numéral cardinal, nom masc. inv. (dans les noms composés) ou adjectif numéral ordinal:

Rome ne s'est pas faite en un jour
Cinq colonnes à la une
Se mettre sur son trente et un
Ne faire ni une ni deux
Un(e) de perdu(e), dix de retrouvé(e)s
Un de ces quatre matins
Le Dieu d'Israël, un et indivisible.
Livre un, chapitre deux

3. Lisez le poème *Pour faire le portrait d'un oiseau* de J. Prevert et identifiez les numéraux. Quel effet produisent-ils sur le lecteur?

4. Voilà une comptine. Quels sont les nombres dans le texte? De quelle opération arithmétique s'agit-il?

J'ai près de moi mon cartable, il connaît toutes les tables,
Il sait bien que trois fois deux, ça fait trente-deux.
C'est pas vrai! Si, c'est vrai!
T'as le nez qui bouge, tu deviens tout rouge. (À l'école de Madame Nicole, sur comptines.ro)

5. Identifiez les numéraux ordinaux dans le texte de la charade.

Mon premier est un fruit apprécié.
Mon second est une boisson très employée,
Mon tout est un légume vert et blanc (poire+eau= poireau)

6. Identifiez dans le corpus en annexe des expressions contenant un numéral ordinal.

7. Quel est l'adjectif/nominal qui peut s'opposer à l'adjectif numéral ordinal *premier*? Identifiez dans le corpus des expressions avec ces deux mots.

Niveau II

- les structures syntaxiques

1. Identifiez dans le corpus trois expressions ayant la structure syntaxique **avoir+GN (Dt.+Nom)**

2. Identifiez dans le corpus des expressions ayant la structure syntaxique *Être + Attribut*

⁵ Expression intéressante, car « de l'an quarante » vient au fond de « de l'alcoran » (le coran).

3. Identifiez dans le corpus quatre expressions ayant la structure syntaxique *Verbe + COD*
4. Trouvez dans le corpus des expressions sans verbe, qu'on peut utiliser comme un circonstant ou comme un SN/ SAdj.
5. Relevez dans le corpus des structures comparatives avec des nombres.

– **expliciter le sens des expressions « numériques »**

Les expressions figées avec des nombres sont présentes sporadiquement dans les textes authentiques proposés par les manuels ou dans tout autre matériel didactisé ayant un support audio-visuel. Chaque professeur de FLE a l'expérience des exercices lexico-sémantiques proposés dans les pages dédiées à la présentation du lexique nouveau et à son acquisition, suivis d'exercices de renforcement. Nous proposons des applications concernant quelques phrasèmes numériques bien connus par les Français.

Cinq colonnes à la une

Présentation: ***Cinq colonnes à la une*** est un magazine télévisé d'information français diffusé du janvier 1959 jusqu'au 3 mai 1968

Sur RTF Télévision (puis ORTF). Ayant lancé le genre du magazine de reportages à la télévision française, elle est encore aujourd'hui considérée comme une référence du genre. L'émission a jeté les bases d'une information moderne et libérée des pressions du pouvoir.

Le titre est inspiré d'une expression employée dans la presse écrite : le texte des journaux était généralement réparti sur cinq colonnes verticales. L'article *à la une* (sur la première page) avait un titre d'une largeur de cinq colonnes, signifiant par là qu'il relevait d'une importance majeure.

Application:

- Employez l'expression *Cinq colonnes à la une* dans un court récit pour montrer l'importance d'un événement politique, social ou culturel de votre pays.

Ne faire ni une ni deux (familier) « avec précipitation »

Présentation : Le contexte est toujours révélateur du sens, dans ce cas, de la modalité :

“Après deux jours de pluie dans les Alpes, on n'a fait ni une ni deux, on a bouclé les valises et on est partis en Provence, où il faisait du soleil.” (*Les expressions idiomatiques*, 2008)

Applications :

- Employez les expressions antonymiques ***prendre son temps*** (ne pas se dépêcher) et ***ne faire ni une ni deux*** dans des phrases de votre choix.

La traduction de telles expressions met en jeu la compétence de l'apprenant en contrastivité. On sait que rarement les expressions ont une traduction directe (littérale) dans une autre langue.

Applications

- Pour les expressions suivantes, trouvez une expression synonymique du français standard, ensuite une expression équivalente du roumain.

Couper la poire en deux (familier) « faire un compromis » [ménager la chèvre et le chou]

La semaine des quatre jeudis « jamais » [quand les poules auront des dents]

Il s'en est fallu d'un doigt [ne tenir qu'à un cheveu]

Chercher midi à quatorze heures [couper les cheveux en quatre]

Faire qch. en deux temps trois mouvements [en moins de deux]

Cent et mille servent à exprimer dans les deux langues une grande quantité ou une longue durée.

Applications:

- Traduisez le texte ci-dessous et trouvez une traduction adéquate en roumain pour l'expression *cent sept ans* « une très grande durée » [(a dura) o mie de ani]
Vous m'aviez promis de passer réparer la plomberie le mois dernier. Vous n'êtes pas venu. Maintenant vous me dites que vous ne serez pas libre avant trois semaines. Ce n'est pas possible ! Cette histoire ne va pas durer cent sept ans !

- Relevez dans le corpus en annexe les expressions qui ont un équivalent identique en roumain, tant sous l'aspect de la construction syntaxique que sous l'aspect figuratif, avec le respect du même registre ou niveau de langue:

Réponse requise: *Couper les cheveux en quatre* « compliquer inutilement les choses simples »/A tăia firul în patru

Ne faire ni une ni deux (familier)/[nici una, nici două]

Le dernier cri (de la mode), un modèle *dernier cri* (adj.)/(un model) ultimul strigăt /fam. răcnet

Tiré à quatre épingles « habillé élégamment » /pus la patru ace

Comme deux et deux font quatre « c'est évident »/doi și cu doi fac patru

Faire qch. en deux temps trois mouvements/(a face ceva) în doi timpi și trei mișcări

Aux quatre coins«sur toute l'étendue de... »/ în cele patru colțuri/zări

- Proposez des expressions roumaines de sens équivalent, mais évoquant une image différente (traduction modalisée) pour :

Voir trente-six chandelles [a vedea stele verzi]

Couper la poire en deux (familier) [a împăca și capra și varza]

Chercher midi à quatorze heures [a tăia firul în patru]

Tous les trente-six du mois [la calendele grecesti ; la paștele cailor]

En cinq sec « rapidement et efficacement »/[cât ai clipi din ochi]

Se moquer comme de l'an quarante [a-l durea în cot]

Être dans le septième ciel « être très heureux » [a fi în al nouălea cer]

Ne pas y aller par quatre chemins « agir ou dire brutalement, directement » [a nu umbla cu mânuși; a o spune verde în față]

- Quel est le sens de l'expression soulignée dans le contexte suivant? Trouvez ensuite un équivalent roumain.

« En vendant notre vieux canapé, nous avons *fait d'une pierre deux coups*, nous nous en sommes débarrassés et nous avons gagné cent euros. » (in *Les expressions idiomatiques*) / roum. a împușca doi iepuri dintr-o dată

« Marie *fait les quatre volontés* de sa cousine, parce que celle-ci lui a promis de l'emmener aux États-Unis l'année prochaine. »/ roum. a face cuiva toate poftele

« Il est doué pour les mots croisés. Il a fait ceux du journal *en deux coups de cuillère à pot* »(familier)/roum. cât ai bate din palme; cât ai clipi

- l'emploi discursif des « expressions numériques »

Centré sur l'énonciation, l'emploi discursif met en jeu l'expression et la production. Dans une situation de communication donnée, les savoir-dire vont ensemble avec les savoir-faire de l'énonciateur, pour réaliser des actes de parole heureux ou réussis.

Les cas de divergence doivent être connus par les apprenants, autrement l'acte de parole peut échouer. On prononce, par exemple, quand on est aux aguets, la formule *vingt-deux!*, pour annoncer l'arrivée inopportune de quelqu'un, tandis qu'en roumain on dit *șase!*

Applications

- Consultez le corpus, ensuite indiquez les expressions qui s'emploient quand on veut :
 - consoler qqn. [un de perdu, dix de retrouvés]
 - caractériser une situation, un objet qui n'a rien d'extraordinaire. [ça ne casse pas trois pattes à un canard]
 - caractériser une personne ou décrire un objet qui est rare, difficile à trouver [un mouton à cinq pattes]
 - exprimer la quantité nulle, l'absence de personnes (familier) [trois pelés et un tondu]
 - dire qu'on fera telle action dans un futur incertain [un de ces quatre matins] ou jamais [la semaine des quatre jeudis; tous les trente-six du mois]
 - dire qu'on est heureux [être au septième ciel]
 - dire qu'on est démoralisé [être/tomber dans le trente-sixième dessous]
 - exprimer sa surprise (quand on vient d'apprendre une nouvelle) [première nouvelle!]
 - exprimer sa stupéfaction (familier) [en rester comme deux ronds de flan]
- Dans quelles situations on emploie les expressions suivantes?
 - *bouillon de onze heures* [on doit se méfier d'une boisson, qui peut être empoisonnée, comme à l'époque des Borgia, en Italie]
 - *joindre les deux bouts* [quand on veut équilibrer son budget]
 - *faire d'une fille deux gendres* [lorsqu'on donne sa fille en secondes noces]
 - *brûler la chandelle par les deux bouts* [se dit de qqn. qui gaspille son argent ou sa santé]
 - *avoir q.ch. pour pas un rond* (familier) [lorsqu'on reçoit qch. gratuitement]
 - *être grand comme trois pommes* [quand on veut décrire qqn. de très petite taille]
 - *avoir deux mains gauches* [on dit de qqn. qui est maladroit, malhabile]
 - *avoir le moral à zéro* [exprimer son découragement]

Imaginez un court récit de vos mésaventures à l'occasion a) d'un voyage ; b) d'un examen et employez certaines des expressions ci-dessus.

- Vous racontez comment vos camarades de classe ont réagi quand vous leur avez proposé un autre trajet pour votre excursion prochaine. Employez les expressions: *ne pas avoir les deux pieds dans le même sabot* « être actif, prendre des initiatives », *partir (démarrer) au quart de tour* « réagir instantanément » et *dire à qqn. ses quatre vérités* « faire des reproches ».

Bilan (pour évaluation et autoévaluation)

1. Quel est le sens de l'expression *se parler entre quat'yeux*? Elle exprime:

- a) la franchise
- b) le dégoût
- c) la menace
- d) la discrétion

Et de l'expression *faire les cent pas*?

- a) avoir peur
- b) attendre impatientement en marchant
- c) attaquer l'ennemi

Et de l'expression *Ce sont les deux doigts de la main*? Elle exprime:

- a) la haine
- b) l'amour
- c) l'amitié

Et de l'expression *couper la poire en deux*? Ça veut dire:

- a) faire un compromis acceptable
- b) offrir une moitié de poire à un ami
- c) renoncer

2. Mettez une expression « numérique » à la place de:

Être copains comme cochons [être les deux doigts de la main]

Réfléchir avant de parler [tourner sa langue dans sa bouche sept fois avant de parler]

Comprendre parfaitement ce que vous dit qqn. [recevoir qqn. cinq sur cinq]

Ménager deux partis, éviter de s'engager [nager entre deux eaux]

Faire un compromis, transiger [couper la poire en deux]

3. Donnez des exemples d'expressions contenant le nombre 2.

4. Donnez des exemples d'expressions contenant le nombre 5.

5. Donnez des exemples d'expressions contenant le nombre 4.

6. Complétez les points de suspension par une expression adéquate :

Ce diplomate habile sait parfaitement.... Je me suis fâché avec mon voisin qui m'a dit... Le directeur de l'école a convoqué les parents de Marcel, parce que cet enfant a fait... En envoyant son C.V. a plusieurs entreprises de la ville, Jean mise... En politique, il faut se contenter quelquefois d'être un...comme, par exemple, conseiller auprès d'un secrétaire d'État. - Marc m'a quittée. - Ne t'inquiète pas, un....

7. Quelle est le symbolisme du chiffre 7 (sept) dans votre culture? Et du chiffre 10 (dix) ? Connaissez-vous des cultures dans lesquelles les chiffres ont des significations différentes?

En guise de conclusion

L'approche sémiotique, depuis Charles W. Morris, examine un signe selon trois points de vue, que nous avons essayé d'appliquer aussi au symbolisme des nombres : la syntaxe (les rapports entre nombres), la sémantique (le sens des nombres, ce qu'ils désignent indirectement, par analogie naturelle, soit comme relation signifiant/signifié, soit comme relation signe/référent) et une pragmatique (l'utilisation des nombres symboliques dans une situation de communication).

La phraséodidactique fournit à l'enseignant des pratiques de classe pour approcher avec succès les expressions culturelles qui jouent sur le symbolique, y compris celles construites avec des nombres.

Nous avons proposé des applications et des pratiques de classe pour faire comprendre aux apprenants la structure et le sens de ces expressions, les faire intégrer dans leur lexique actif et les comparer avec les expressions roumaines similaires. La variété des exercices proposés (exercices à trous, exercices traditionnels d'identification et d'analyse sémantique, QCM, exercices de paraphrase, de reconstruction, association image-expression, rédaction, traduction, etc.) assurent l'acquisition et la fixation du matériel linguistique nouveau, de même que l'(auto)évaluation. On précise les nuances (degrés d'intensité, registres de langues) et on propose aussi une approche en contrastivité par l'observation des cas de convergence, mais aussi de divergence qui expriment des identités ou des différences de mentalité entre les deux langues et les deux cultures, française et roumaine, exprimées à travers cette catégorie d'expressions idiomatiques.

Quant à l'explication génétique, il y a des cas obscurs, comme le reconnaît Claude Duneton dans la *Préface* de son recueil d'expressions idiomatiques *La puce à l'oreille*, car ces expressions, enracinées en langue depuis longtemps, sont des créations anonymes, collectives qui ont pu subir des changements de sens et d'emplois.

Bibliographie

- Allendy, René (2000). *Le symbolisme des nombres*, Paris, Éditions Traditionnelles, (1^{ère} éd. 1921) 408 p.
- Brach, Jean-Pierre (1994). *La symbolique des nombres*, PUF, coll. "Que sais-je ?".
- Chollet, Isabelle et Jean-Michel Robert (2008). *Les expressions idiomatiques*, CLE International, 224 p.
- Crespi, Franco et Françoise Marie Rizzi (1983). *Médiation Symbolique et Société*, Librairie des Méridiens, Paris.
- Davallon, Jean (2003). « La médiation: la communication en procès ? » dans MEI *Médiation et information*, n° 19, pp. 37-59.
- Dâncu, Vasile Sebastian (2009). *Comunicarea simbolică. Arhitectura discursului publicitar*, Cluj-Napoca, Editura Eikon, 270 p.
- Duneton, Claude (1978). *La puce à l'oreille. Anthologie des expressions populaires avec leur origine*, Eds. Stock.
- Galisson, Robert, *Les expressions imagées : les mots mode d'emploi*, Cle International, 1989 (1-ère ed.1984).

- Gonzalez Rey, Isabel (2010). « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement », dans *La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université - Actes*. La Clé des Langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO). ISSN 2107-7029. Mis à jour le 1 avril 2010. Consulté le 8 mai 2016; Url : <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/la-phrasodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement-92012.kjsp>.
- Gonzalez- Rey, Isabel (2007). *La didactique du français idiomatique* I et II, Cortil-Wodon, E.M.E.
- Gross, Maurice (1982). « Une classification des phrases „figées” du français », in *Érudit*, revue québécoise de linguistique, vol. 11, no. 2. pp. 151-185; <http://id.erudit.org/iderudit/602492ar/> (consulté le 1er avril 2016).
- Guiraud, Pierre (1973). *Les locutions françaises*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Lamizet, Bernard (2012). « Nouvelle approche du concept de médiation symbolique », Actes du colloque international : *Communication du symbolique et symbolique de la communication dans les sociétés modernes et postmodernes*, 8 - 9 nov. 2012, Béziers, France.
- Larger, Nicole et Reine Mimran (2004). *Vocabulaire expliqué du français*, Paris, CLE International, 288 p.
- Mel'čuk, Igor (2016). *Cours de morphologie générale, vol. 1: Introduction + Le mot*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal — Paris : CNRS Éditions, Stollberg-Rilinger, Barbara, « La communication symbolique à l'époque pré-moderne. Concepts, thèses, perspectives de recherche », in *Trivium2008*, revue franco-allemande de sciences humaines et sociales, no.2 consulté le 1-er mars <https://trivium.revues.org/1152/>
- Rey, Alain et Josette Rey-Debove (sous la dir.) (2016). *Le Petit Robert de la langue française* (PR), Paris, Éd. Le Robert.

QUELQUES DIFFICULTÉS DANS L'APPRENTISSAGE DES TYPES DE TEXTE AU NIVEAU LYCÉE

Mariana PITAR
Université de l'Ouest de Timișoara

Résumé

Les problèmes spécifiques du texte constituent un sujet abordé seulement au niveau de lycée. Il y a dans ces manuels une sélection de textes, accompagnés par des exercices qui essaient de mettre en valeur les caractéristiques spécifiques à chaque type de texte : *le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif/informatif, l'injonctif*. Nous nous proposons de faire d'abord une courte analyse des manuels scolaires en mettant en évidence les difficultés supposées par chaque type de texte et les points faibles des exercices proposés. Ensuite, nous essayons de proposer quelques directions d'exploitation plus appropriées aux élèves (âge, niveau de langue, préoccupations, habilités pratiques) et qui mettent mieux en évidence les traits caractéristiques de chaque type de texte.

Abstract

CERTAIN DIFFICULTIES IN THE USAGE OF TEXT TYPES AT HIGH-SCHOOL LEVEL

The specific textual problems constitute a topic which is only approached at high-school level, including text examples or fragments and exercises on the most known textual types: the narrative, the descriptive, the argumentative, the explanatory/informative, the injunctive, etc. We wish to make a short analysis of school books by emphasizing the difficulties presupposed by each text type and the easy points of the exercises suggested in them. Then, we will try to propose several directions of study which are more suitable for students (age, language level, preoccupations, practical abilities) and which better highlight the characteristic features of each text type.

Mots-clés : *types de texte, didactique du FLE, méthodes d'exploitation des textes*

Keywords : *text types, EFL didactics, text study methods*

1. Introduction

La typologie textuelle avec les caractéristiques spécifiques à chaque type de texte est un sujet d'étude proposé aux élèves de lycée de 14-18 ans. Notre analyse s'appuie sur les manuels édités par la Maison d'Édition Corint qui sont parmi les plus utilisés par les professeurs des lycées de Timișoara et qui

contiennent des leçons dédiées aux grands types de textes : *le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif/informatif, l'injonctif*. Ces leçons s'adressent aux élèves des XI-ème et XII-ème classes.

Nous avons remarqué l'effort des auteurs pour donner un aspect unitaire de la série de ces manuels en ce qui concerne le choix des textes et le type des exercices. Les textes sont en général appropriés aux préoccupations des adolescents et essaient de répondre à leurs intérêts et besoins.

Les leçons sur les types de texte sont construites sur un schéma presque identique : des exemples/extraits de textes, des notions théoriques sur le type de texte étudié et des exercices. Pourtant, les leçons qui se rapportent aux types de textes nous semblent assez difficiles pour le niveau des élèves de lycée, bien que certains types de textes, tel que le narratif, supposaient plus difficiles, s'adressent seulement aux classes de *philologie*. C'est pourquoi nous nous sommes proposé de faire une analyse détaillée de ces leçons en mettant en évidence les difficultés supposées par chaque type de texte et en proposant quelques pistes d'exploitation qui pourraient rendre ces textes plus accessibles du point de vue de la compréhension du contenu du texte et des notions théoriques véhiculées. Nous allons analyser ces leçons en fonction de leur ordre d'apparition dans les manuels.

2. Le texte narratif

Le texte narratif est le premier type de texte étudié en classe de XI-ème. Le texte choisi comme illustratif pour ce type de texte est *Le souvenir d'un voyage*, fragment du livre *Terre lointaine* de Julien Green. Les caractéristiques principales du texte sont mises en évidence dans un exercice de découverte, et sont marquées en caractères gras et suivies de questions. L'exercice demande aux élèves de relever, dans le texte, certains points spécifiques à ce type de texte, tels que :

- *les indices de lieu et de temps ;*
- *les personnages ;*
- *le thème ;*
- *le narrateur ;*
- *les temps du récit ;*
- *la description (sic !)* ;
- *l'ordre chronologique ;*
- *le but.*

Chaque point contient des questions spécifiques qui essaient de mettre en évidence les caractéristiques du texte narratif. Ce sont des points de repère pour l'analyse du texte de la leçon, sans que le côté théorique soit explicitement mis en évidence, à part le type de caractères (gras) qui marquent ces points. Bien que la plupart de ces notions soient connues et fassent partie de l'analyse usuelle d'un texte littéraire, le temps accordé (une heure pour tous les problèmes reliés à ce type de texte, y compris la lecture et la compréhension du texte) est assez court pour un nombre si grand de questions. D'autant plus que certaines notions telles

que le type de narrateur et même l'ordre chronologique des actions sont difficiles à saisir dans ce texte.

À cela s'ajoutent les informations en encadré sous le titre *Attention* qui passent en revue brièvement les caractéristiques suivantes du texte narratif :

- la position de l'auteur comme type de focalisation, expliquée brièvement : *zéro- narrateur omniscient* (« il possède la connaissance des faits et de l'âme des personnages ») ; *externe – narrateur-observateur* (« il décrit les faits extérieurs, évitant l'investigation psychologique »); *interne-narrateur- personnage* (« il limite les observations à ce qu'il voit ») ;
- l'énumération des distorsions temporelles dans le récit (*l'accélération, le retour en arrière, l'anticipation*) sans aucune explication et application dans des exercices.

Les activités supplémentaires sur ce type de texte, sous la rubrique *Mieux connaître*, se limitent à quelques questions qui visent particulièrement l'ordre chronologique du récit sur un court fragment de texte proposé (*Lili et le Gondolier* de Marquerite Thiebold). Comme activité de rédaction, les auteurs proposent un exercice de réécriture pour le deuxième texte –*Lili et le Gondolier*, une continuation de l'histoire et un changement de point de vue pour le premier – *Terre lointaine*.

L'analyse du texte narratif continue dans le manuel de la XII-ème classe où il est, enfin, défini. Le texte support choisi fait partie du roman *Le rouge et le noir* de Stendhal.

Comme informations théoriques, sont repris le *schéma narratif* et les informations sur la focalisation ; sont introduites les ruptures temporelles – les *analepses* et les *prolepses* - sans aucun exercice. Les activités proposées s'appuient sur le schéma narratif, les personnages, l'ordre de la narration, le statut du narrateur (*subjectif* ou *objectif*) (question non expliquée auparavant), le point de vue, le temps des verbes et la fonction de la narration.

La démarche adoptée par les auteurs correspond à la perspective actionnelle qui recommande une activité de découverte et d'identification des indices de la spécificité des types de texte. Entre les deux manuels, il y a ainsi une certaine cohérence due à cette perspective adoptée.

Nous avons saisi l'intention des auteurs d'introduire la littérature classique française en tant qu'objectif secondaire, car les fragments choisis sont accompagnés par peu d'informations d'histoire littéraire (quelques œuvres de Julien Green et pour Stendhal la période où il a vécu). Il y a, en revanche, un bon nombre d'informations théoriques qui sont rapidement passées en revue dans l'analyse du texte proposé.

Le texte narratif est l'un des plus complexes par les multiples points de vue qui servent de perspectives d'analyse. Sujet à de nombreuses analyses théoriques, il peut constituer la source d'autant de types d'exercices ou de questions théoriques. Les auteurs essaient de présenter une vision d'ensemble des questions théoriques qui visent ce type de texte, mais qui peuvent en même temps mettre en jeu les problèmes généraux du texte-récit comme sujet de rédaction en langue maternelle depuis les premières années d'études : développement du récit, personnages,

rythme de l'action, etc. Malgré ces questions apparemment familières, le temps accordé pour les mettre en pratique par des exercices est insuffisant.

2.1. Difficultés et points faibles

Dans la présentation de ce type de texte et les exercices proposés, nous avons saisi les difficultés suivantes :

- le grand nombre de questions théoriques envisagées ;
- l'explication insuffisante pour des problèmes difficiles tels que les *points de vue du narrateur, la focalisation, l'ordre de la narration, les distorsions temporelles dans le récit, le statut du narrateur* ;
- des textes difficiles avec un lexique chargé, insuffisamment expliqué ;
- des temps verbaux complexes.

Bien que ce type de texte s'adresse aux élèves des classes de philologie, les questions théoriques sont trop difficiles et insuffisamment exercées.

2.2. Propositions

Une bonne partie des difficultés des élèves en ce qui concerne la compréhension des textes provient du lexique chargé et des temps verbaux complexes. Il est vrai que l'apprenant est censé connaître la concordance des temps même au subjonctif, mais cette performance est loin d'être réelle dans la plupart des écoles, vu les performances des élèves qui soutiennent un concours d'admission à la faculté. Cela exige un choix de textes plus simples et plus proches de la réalité des élèves, choix qui se reflète d'ailleurs dans les autres leçons de ces manuels.

Les bandes dessinées, les contes et les récits illustrés, les films pour les enfants peuvent constituer des sources plus attrayantes pour l'exploitation du texte narratif. La littérature classique française offre beaucoup d'auteurs de livres pour les enfants ou les adolescents (Jules Verne, Jules Renard, etc.) dont les textes ont été transposés dans des livres illustrés, des dessins animés ou des films. Les images permettent d'associer les phrases qui mettent en évidence les actions et les personnages, de mettre en ordre les scènes, de travailler en équipe. Elles permettent de changer les répliques des personnages sur les images et de donner des directions nouvelles à l'action, ce qui met en valeur l'imagination des élèves.

La connaissance de l'histoire dans son ensemble pourrait faciliter la résolution des exercices supplémentaires du genre : changement de points de vue, changement des temps de la narration, conversations, mise en ordre des séquences, mise en scène des fragments qui exercent ainsi les questions théoriques qui se rapportent à l'ordre de la narration et à la compréhension du texte dans tous ses aspects.

Nous suggérons aussi de renoncer aux questions théoriques trop difficiles et de mettre l'accent sur la compréhension du texte, l'ordre des événements et les étapes de la narration. Cela pourrait aider aussi à la réalisation des rédactions réussies.

3. Le texte descriptif

Le texte descriptif est présent dans le Manuel de la XI-ème avec un texte de J-M G. Le Clézio (*La ronde et autres faits divers*). Le texte met l'accent plutôt

sur les impressions de l'auteur que sur la description proprement-dite. Les activités visent à découvrir dans le texte :

- *l'objet de la description ;*
- *l'observateur et ses impressions ;*
- *les repères spatiaux ;*
- *les champs lexicaux ;*
- *les figures de style et les temps verbaux.*

Dans l'encadré qui explique les caractéristiques du texte descriptif, les auteurs ont transmis l'essentiel de ce type de texte et ont fait une synthèse des éléments annoncés dans l'exercice de découverte : vocabulaire concret, repères spatiaux structurant le lieu, verbes de perception, d'état ou de mouvement ; temps verbaux : indicatif imparfait ou présent ; noms et adjectifs qualificatifs, compléments, propositions relatives, densité de figures de style.

Les exercices proposent l'emploi des adjectifs et, en général, des éléments lexicaux. Un seul exercice propose un changement de point de vue.

Les informations supplémentaires, sans support textuel et sans exercices, se trouvent dans un autre encadré : la composition (la *profondeur*, la *latéralité*, la *verticalité*), la focalisation (*objective* ou *subjective*) et les fonctions de la description (*informative, documentaire, narrative, psychologique, symbolique, poétique*).

3.1. Difficultés et points faibles

Malgré la simplicité de ce type de texte, il est très peu exploité. Ses genres (le *portrait*, le *paysage*) ne sont mentionnés qu'en passant, dans la définition de l'action de *décrire*, bien qu'ils apparaissent dans d'autres leçons sous la forme de séquences d'exercices qui se rapportent à la description d'une personne, d'un lieu, d'une région. Il y a ainsi les mêmes points faibles : exercices insuffisants, de même type, des informations difficiles insuffisamment expliquées et illustrées, sans exercices. Les questions de la composition et de la focalisation sont très difficiles. Elles ne sont pas expliquées suffisamment et le manuel ne propose aucun exercice sur le sujet.

3.2. Propositions

Le type de texte descriptif peut être mis en évidence dans les autres leçons proposées pour d'autres objectifs tels que : présenter une ville, un quartier (le texte *La Défense*), une personne, etc. L'acte de langage [*décrire des lieux*], qui fait l'objet d'une autre leçon du manuel de la XII^{ème}, pourrait très bien être relié au texte descriptif, d'autant plus que les exercices proposés portent sur ce type de description. De cette façon, les genres de ce type de texte (*portrait, description d'un tableau, d'un paysage*) seraient mieux distingués. On pourrait proposer une synthèse de ces genres en ajoutant des exercices appropriés.

Certaines tâches, présentes dans d'autres leçons, peuvent être reliées à ce type de texte par l'acte de langage spécifique : *localiser et s'orienter dans l'espace, décrire une personne, etc.*

On pourrait aussi mettre en évidence les séquences descriptives dans d'autres types de texte : *narratif, explicatif, injonctif.*

4. Le texte injonctif

Le texte injonctif est traité dans le manuel de la XI-ème, dans la même unité avec l'acte de langage *demander/donner des informations* ; il est relié à la description d'objets et de processus dans la même unité.

L'encadré théorique met en évidence les genres principaux de ce type de texte: (Type de documents) *la recette de cuisine, la notice pharmaceutique, le slogan publicitaire, le mode d'emploi*. Les documents proposés comme points de départ dans la découverte du type de texte sont de courts fragments de ces genres. Les caractéristiques sont mises en évidence par des points:

- *emploi de la II-ème personne ;*
- *présence de l'impératif, infinitif ou indicatif ;*
- *phrases courtes, souvent des propositions indépendantes ;*
- *présence des ordres et des consignes ;*
- *emploi de la négation, expression de l'interdiction ;*
- *mise en page particulière (paragraphes, taille des caractères, couleurs) ;*
- *parfois association de schémas, images, symboles.*

Les exercices portent sur le changement des temps verbaux et sur la rédaction des règles d'un jeu collectif ou d'un slogan publicitaire (sic !).

4.1. Difficultés et points faibles

Ce type de texte est le texte le plus brièvement traité. Les textes choisis comme illustration, très courts, ne mettent pas en évidence bon nombre des caractéristiques énoncées: la mise en page, les éléments extralinguistiques qui marquent l'injonction (schémas, images, symboles), etc. Les exercices proposés demandent le changement du temps verbal ou la rédaction d'un texte genre *règle de jeu* ou *slogan publicitaire*- dont la présence dans ce type de texte reste controversée. Parmi les types de texte, celui-ci nous semble le moins expliqué et travaillé.

4.2. Propositions

La proposition la plus importante que nous faisons est une meilleure exploitation de tous les genres de ce type de texte. Le texte injonctif est un des plus attrayants et des plus communs, surtout par son genre classique qui est la *recette de cuisine*. Beaucoup d'exercices peuvent être imaginés à partir de la recette de cuisine et qui porteraient sur: le vocabulaire spécifique à la cuisine, les modes et les temps verbaux, l'ordre strict des opérations, la structure figée du texte (*ingrédients- opérations culinaires- produit final*), éléments culturels, etc. Un corpus riche de recettes dans tous les formats se trouve à la disposition de l'enseignant : des recettes type texte, des recettes accompagnées d'images, des recettes qui présentent les opérations illustrées pas à pas, des vidéos, des recettes compactes, des recettes organisées en fonction du nombre des opérations, etc. ; de plus, des recettes spécifiques à divers pays ou régions.

Les *modes d'emploi* constituent une source qui peut être adaptée en fonction du niveau des apprenants, car on en trouve des plus courts aux plus longs, et des plus simples aux plus difficiles. On peut partir dans l'exploitation de ce

genre de la simple consigne, jusqu'aux modes d'emploi de divers dispositifs. Ce genre présente aussi le grand avantage de pouvoir être adapté, en tant que contenu, aux spécificités des lycées techniques.

Les *règles de jeu* peuvent constituer un prétexte pour ajouter des éléments ludiques à toute leçon, en mettant en relief les éléments qui sont spécifiques au type de texte injonctif.

Les *guides touristiques* sont des documents plus complexes qui peuvent combiner des séquences de différents types de texte :

- *descriptives*, pour la présentation de divers objectifs touristiques ;
- *argumentatives*, pour les parties à visée publicitaire ;
- *informatives* pour les parties qui offrent des informations pratiques sur le voyage ;
- *injonctives* pour les conseils et les diverses étapes d'un voyage.

Ces documents peuvent constituer des projets de large envergure dans lesquels chaque élève peut travailler en fonction de son niveau.

5. Le texte argumentatif

Argumenter une idée est une tâche éparpillée tout au long des manuels. Les titres des leçons tels que *En ville ou à la campagne* (la XI-ème), *Les moyens de communication*, *Le téléphone et l'Internet* (la XI-ème), *La génération Internet* (la XII-ème) incitent à trouver des arguments et les exercices proposés sont orientés justement vers ces tâches.

En tant que type de texte avec des traits spécifiques, le texte argumentatif est introduit en XII-ème avec le texte *L'ordinateur peut-il remplacer un professeur ?* Les informations sont riches et se rapportent au schéma argumentatif bien connu (*thèse, antithèse, arguments, contre-arguments*) et à la situation d'argumentation. Les questions qui visent l'analyse du texte se rapportent aussi au lexique (*champ lexical*, mais aussi *lexique valorisant* et *dévalorisant*).

5.1. Difficultés et points faibles

Dans les textes compacts proposés, les arguments en faveur d'une thèse sont difficiles à saisir. Si le texte est trop touffu, il est difficile de saisir les idées et de synthétiser le texte en proposant un titre, ce qui aurait été plus facile avec des textes clairement ordonnés et riches en connecteurs. Des notions telles que *argumentateur*, *destinataire* et surtout *indices de l'énonciation* nous semblent difficiles et prétentieux. Si les termes *argumentateur* et *destinataire* sont bien définis, les *indices de l'énonciation* nous semblent assez vagues : « *Les indices d'énonciation* : les termes qui révèlent la présence et le jugement de l'argumentateur. Ils se manifestent grammaticalement et à travers le lexique qui contient un jugement (nuances péjoratives ou mélioratives). » (Groza *et alii*, 2007 : 85)

Il est difficile de saisir la présence de l'auteur sans avoir des connaissances de narratologie plus approfondies. Si le lexique peut mettre en évidence d'une

manière plus claire les jugements de l'auteur (surtout au niveau du texte argumentatif), les indices grammaticaux (tout simplement mentionnés, sans détails) nous semblent plus difficiles à saisir. Malgré cela, le premier exercice proposé vise justement à relever dans le texte les indices d'énonciation.

D'autres exercices qui se rapportent à des questions peu expliquées nous semblent aussi difficiles : *l'addition ou opposition des arguments, le statut de la thèse adverse (exprimée ou non), les relations entre l'argumentateur et le destinataire (égalité, hiérarchie), le type d'échange (direct ou différé).*

Un point important de ce type de texte est constitué par les connecteurs logiques. La seule référence dans l'explication du texte est trop courte : « Les liens logiques- relie les arguments de manière à faire progresser l'argumentation. Ils peuvent être explicites (connecteurs) ou implicites (juxtaposition). » (*Ibidem.*) Les exercices proposés ne touchent pas à ce sujet.

5.2. Propositions

Il est nécessaire de commencer l'analyse de ce type de texte par des textes clairement découpés pour que les élèves puissent saisir la structure du texte. Il y a beaucoup de vidéos sur l'internet qui traitent des thèmes chers aux adolescents, tels que les gadgets (les notebooks, les iPhones, etc.). Ciblés seulement sur les avantages ou sur les points positifs et négatifs, les textes sont bien structurés et les thèses et les arguments sont bien marqués par des procédés divers : numérotation, échelle de valeurs, texte qui défile en bas de l'écran, etc. Elles peuvent constituer un corpus bien riche qui permette la résolution des tâches différentes sur la structure du texte, le vocabulaire et surtout les connecteurs.

On pourrait proposer des exercices de mise en ordre, d'analyse des arguments : types, procédés, exemples. Mais aussi des exercices de production des textes sur divers thèmes en leur offrant des aides : les arguments à mettre en évidence, les connecteurs, etc. en fonction du niveau de la classe ou dans des tâches individualisées en fonction du niveau des élèves.

Les structures argumentatives peuvent être exploitées dans d'autres textes tels que : *Les adolescents accros du téléphones portable (XI-ème), etc.*

Une des activités qui mettrait en jeu les caractéristiques de ce type de texte est le débat sur des thèmes différents, mais aussi les simulations et les jeux de rôle.

La reconstitution de texte pourrait être employée, dans le cadre de ce texte, pour exercer les connecteurs spécifiques.

6. Conclusion

Abordé surtout par le biais des types de texte avec des caractéristiques bien délimitées et inventoriées, le texte peut être sujet à des exploitations multiples. Premièrement, il ne faut pas oublier que la langue étrangère l'emploie, en tant que support préférentiel authentique. La question des caractéristiques du texte peut être ainsi enseignée ou revue à tout moment. Les textes supplémentaires mentionnés à

chaque type de texte constituent des prétextes de mise en évidence des caractéristiques déjà connues, dans une intertextualité qui met ensemble les connaissances diverses des élèves.

Les exercices proposés par les auteurs du manuel, aussi que d'autres, peuvent être ajoutés à tout moment, sur les textes qui, tout en étant ciblés sur un thème, un certain lexique ou un certain problème de grammaire, illustrent un genre spécifique à un certain type de texte.

Voilà quelques leçons de ces manuels qui peuvent être exploitées pour la mise en évidence et le réinvestissement des connaissances sur les caractéristiques de certains types de texte :

- *Lecture d'une image, d'un tableau*- le cadrage horizontal et vertical (dans le Manuel de la XI-ème, Unité 6, après le texte descriptif, totalement séparé de celui-ci) ; *Décrire des lieux* (la XII-ème) ; *Décrire des objets et des processus* (la XI-ème)- pour le texte *descriptif* ;
- *Analyser un article de presse ; Rédigez un article dans un journal*- pour le texte *narratif* ou *argumentatif* ;
- *Découvrir une région francophone* (la XI-ème), *Les fêtes et les traditions provençales, Croisements culturels franco-roumains*, pourrait illustrer le texte *informatif* ;
- *Donner des instructions* - exercice de l'Unité 5, manuel de la XII-ème pourrait compléter le texte *injonctif* en soulignant l'acte de langage spécifique à ce type de texte ;
- *Expliquer un phénomène* (la XII-ème) est utilisé comme exercice pour les subordonnées de cause et de conséquence, mais pourrait introduire aussi la séquence *explicative* ;
- Les actes de langage *demander/donner des informations* d'ordre général et *demander/donner des explications*, dans l'Unité 1 du manuel de la XII-ème pourrait très bien introduire les types de texte correspondants : le texte *informatif* et le texte *explicatif*.

Cela pourrait éviter la rupture entre les questions théoriques et leurs applications pratiques.

Les types de texte peuvent et doivent être reliés aux actes de langage spécifiques qui constituent un autre sujet abordé séparément dans le manuel. Parmi les actes de langage qui sont étudiés, nous pouvons mettre en évidence : *localiser et s'orienter dans l'espace* pour le texte *descriptif* ; *argumenter une opinion* pour le texte *argumentatif* ; *donner des consignes* pour le texte *injonctif* ; *demander/donner des informations* pour le texte *informatif* ; *demander/donner des explications* pour le texte *explicatif*.

Certains problèmes de grammaire étudiés dans ces manuels peuvent aussi trouver une application : les subordonnées de cause et de conséquence et l'antonymie pour le texte *argumentatif*, l'impératif pour le texte *injonctif*, les figures de style pour le texte *descriptif*, etc.

Quant à la difficulté des exercices proposés, nous conseillons soit de laisser de côté les questions plus difficiles déjà mentionnées dans l'analyse, soit d'accorder plusieurs heures de cours pour chaque type de texte en introduisant les notions spécifiques au fur et à mesure.

Les outils modernes employés -images, vidéos, bandes dessinées, documents sonores, des textes avec un contenu attrayant et adapté à l'âge des élèves, ainsi que des méthodes innovantes, qui permettent le développement de la compétence d'interaction des élèves, ou qui permettent de relier les contextes de production des messages à la notion de tâche, propre à la perspective actionnelle - sont, sans doute, d'autres moyens conseillés pour l'amélioration de ces leçons.

Le contenu lexical des textes exploités peut être spécifique au domaine de formation professionnelle des apprenants, ce qui augmente, sans doute, leur intérêt pour le sujet et les activités proposées.

La dimension ludique et interactive doit être présente, quel que soit l'âge des apprenants. Les jeux peuvent donner du dynamisme, accroître l'intérêt des participants et coopter les élèves plus timides ou d'un niveau plus faible.

Une perspective importante dans l'exploitation des types de texte reste la dimension interculturelle. Le choix de textes authentiques permet l'accès à la culture d'autrui, à la manière de vivre, de penser et de sentir. D'autre part, dans le choix du type de texte, l'enseignant doit tenir compte des intérêts et des préoccupations des élèves.

Les activités de compréhension des types de texte doivent conduire au développement de la créativité chez les apprenants, de manière à les aider à fabriquer leurs propres textes, ce qui constitue l'objectif des exercices de rédaction proposés.

Bibliographie

- Adam, Jean-Michel et André Petitjean (1989). *Le texte descriptif*, Paris, Nathan, 240 p.
- Adam, Jean-Michel (2005). « La notion de typologie de texte en didactique du français. Une notion dépassée ? », dans *Recherche*, 42/2005, pp. 11-23.
- Combettes, Bernard et Roberte Tomassone (1998). *Le texte informatif. Aspects linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 140 p.
- Daunay, Bertrand (2007). « État des recherches en didactique de la littérature » dans *Revue française de pédagogie*, 159/2007, pp.139-189, accès <https://rfp.revues.org/1175?lang=en> (Dernière consultation : le 17 juillet 2016).
- Pitar, Mariana (2014). *Textul injonctiv. Repere teoretice*. Timișoara, Excelsior Art, 231 p.
- Pitar, Mariana (2007). *Genurile textului injonctiv*, Timișoara, Excelsior Art, 208 p.
- Puren, Christian, « Explication de texte et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le fait social » dans *Les langues*

*modernes*www.aplv-languesmodernes.org/spip.php? article 389. (Dernière consultation : le 17 juillet 2016).

Tuțescu, Mariana (1998). *L'argumentation. Introduction à l'Étude du discours*, București, Éditions de l'Université de Bucarest, 424 p.

Manuels :

Groza, Doina, Gina Belabed, Claudia Dobre et Diana Ionescu (2006). *Limba franceză, L2, Manual pentru clasa a XI-a*, București, Ed. Corint, 128 p.

Groza, Doina, Gina Belabed, Claudia Dobre et Diana Ionescu (2007). *Limba franceză, L2, Manual pentru clasa a XII-a*, București, Ed. Corint, 128 p.

DOSSIER
JEUNES CHERCHEURS

PRATIQUES LANGAGIÈRES ET IDENTITÉ DISCURSIVE DES PROFESSEURS-BLOGUEURS

Elena-Georgiana CONDOIU (VINTILĂ)
Université de Craiova, École doctorale *Alexandru Piru*

Résumé

La perspective qui guide cette communication est l'analyse du discours, qui envisage un lien étroit entre le texte et toutes sortes de dispositifs d'énonciation responsables de son existence et que ce texte détermine (Maingueneau, 2009 : 19). L'énonciation est liée au locuteur et à l'image de soi de ce locuteur, image dérivée de son discours. On peut également distinguer l'identité de l'instance énonciative, aspect qui touche inévitablement le côté social. Les deux premiers concepts placés dans le titre sont extraits de la sphère d'action du discours, le troisième rappelle le domaine didactique, mais tout en s'inscrivant dans l'analyse du discours didactique, puisque le professeur dont nous parlons se présente comme locuteur, ayant une identité discursive, en même temps attaché à un groupe socioprofessionnel. Selon le modèle de Charaudeau et Maingueneau (2002 : 458) nous parlons de « pratiques langagières » en rapport avec les « productions verbales », l'« énonciation », la « parole » auxquelles nous associons « l'ensemble des pratiques sociales » (*Ibid.*). Nous nous basons sur des outils informatiques – une vingtaine de blogs d'enseignants de FLE de l'espace européen – pour constituer le corpus et partons d'une réalité communicationnelle : le discours que le professeur tient sur son blogue présente des traits spécifiques. L'analyse que nous proposons se fixe sur ces aspects.

Abstract:

LANGUAGE PRACTICES AND DISCURSIVE IDENTITY OF TEACHERS-BLOGGERS

This paper centers on discourse analysis and envisages the link between text and all types of devices responsible for its existence (Maingueneau 2009: 19). The speech act is related to the speaker and his/her self-image and one can also distinguish the identity of the enunciative instance, which inevitably influences the social aspect. The first two concepts placed in the title belong to the field of discourse analysis while the third one points to the didactic field, but remains connected to the previous topic as the teachers we are referring to are members of a professional group. As Charaudeau & Maingueneau (2002 : 458) claim, we speak of "language practices" in relation to "verbal productions", the "utterance" , the "word" that we associate "all social practices" (*Ibid.*). Our research focuses on IT tools – twenty-one teachers' blogs of FLE from the European area - to form the corpus and start from a communicative reality: the discourse that the teachers use on their blogs has specific traits. The analysis we propose focuses on these aspects

Mots-clés : *enseignant, blogues, identité discursive et sociale, discours.*

Keywords : *teachers, blog, discursive and social identity, speech.*

1. Introduction

Les moyens communicationnels modernes ont offert à l'enseignant le cadre du prolongement de son activité quotidienne, en lui apportant des modifications – il s'agit des blogues que le professeur anime sans trop se détacher de son discours professionnel. Le discours que le professeur déploie sur son blogue, discours didactique avec des spécificités qui résultent de la position de celui qui le tient, est construit pour « contribuer à l'efficacité de son dire » (Amossy, 2006 : 69), c'est-à-dire, il met l'accent sur le résultat du dire, qui se reflète d'ailleurs dans l'action à laquelle s'engage le public après avoir entendu le discours de l'orateur, dans notre cas, les visiteurs de son blogue :

Les preuves inhérentes au discours sont de trois sortes : les unes résident dans le caractère moral de l'orateur ; d'autres dans la disposition de l'auditoire ; d'autres enfin dans le discours lui-même, lorsqu'il est démonstratif, ou qu'il paraît l'être. (Aristote, 19 :1 :83 cité par Amossy, 2006 :10)

La question de Patrick Charaudeau « Je suis là pour *comment parler* ? » (2009 : en ligne) est mise en rapport avec l'image de soi du locuteur en mettant l'accent sur la « crédibilité et la captation » (*Ibidem.*). C'est ce que J.-M. Adam souligne lui-aussi :

Dans tous les cas, il s'agit de *faire faire quelque chose à quelqu'un*, de l'y inciter plus ou moins fortement, de lui garantir la vérité des informations fournies et autre aspect du contrat implicite qui lie les interactants, de lui garantir que s'il se conforme aux consignes-instructions, s'il respecte les procédures indiquées, il parviendra au but visé. (2001 : 26)

2. Les discours des blogues

Le terme « blogue » ou « blog » est orthographié par ses utilisateurs différemment, mais l'Office de la langue française de Québec et le Conseil International de la langue française favorisent le terme 'blogue'. Précisons encore que Le dictionnaire *Le Petit Larousse* 2010 reconnaît autant « blog » que « blogue », tandis que *Le Petit Robert* 2006 se contente du mot « blog ».

La diversité des discours véhiculés par les blogues a été sujet d'observations et de classifications. Par exemple, Cardon et Delaunay-Téterel (2006 : 29) distinguent quatre types de modes de communication sur les blogues :

1. *partage des intériorités*, spécifique pour les blogues du type « journal intime » et caractérisé par un « énoncé incorporé dans l'énonciation » ;

2. *communication continue*, spécifique pour les blogues d'adolescents, blogues de famille ou de voyages et caractérisés par un « énoncé encastré dans les activités de l'énonciateur » ;

3. *affinités électives*, spécifiques pour les blogues de collectionneurs, de fans, de critiques, etc., et caractérisées par un « énoncé exprimant une facette des qualités de l'énonciateur » ;

4. *échange d'opinions*, spécifique pour les blogues journalistiques, politiques ou citoyens et caractérisés par un « énoncé détaché de la personne de l'énonciateur ».

Suivant cette typologie, les blogues des professeurs de FLE s'intègrent dans la troisième catégorie, celle des *affinités électives*, parce que l'énonciateur de ce type de blogue « montre de capacités et de compétences spécifiques pour afficher une facette (et souvent une seule) de son identité. » (*Ibidem.*, p. 49). C'est sur cette seule facette de son identité que le blogueur met l'accent – dans notre cas, le spécialiste de la langue française ; il publie des contenus seulement de/dans ce domaine et cela implique

une réduction très forte de la personnalité de l'énonciateur à un seul de ses traits. [...] l'identité de l'énonciateur se fixe ici sur une catégorie précise et stable par laquelle il se laisse facilement identifier, sans avoir à prendre appui sur d'autres aspects de sa personne. (*Ibidem.*, pp. 49-50)

Il s'agit donc pour les professeurs qui choisissent de s'exprimer à travers des blogues de se laisser identifier avec ce métier, de mettre l'accent sur ses qualités comme pédagogue pour attirer les possibles visiteurs et de les convaincre qu'il est qualifié. Cet aspect est essentiel quand on crée un blogue ; capter son public et de le faire revenir en est le but principal.

Le discours, du point de vue pragmatique, permet d'observer et de distinguer différentes pratiques langagières. Ces pratiques sont des « manifestations résultant dans les activités de langage de l'interaction entre différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociologiques, culturels, éducatifs, affectifs (...) constitutifs des caractéristiques individuelles et du groupe » (Bautier-Castaing, 1981 : 4). Et comme Charaudeau et Maingueneau le soulignent très bien dans leur *Dictionnaire*, il ne faut non plus ignorer les effets sociaux que les pratiques discursives ont sur le social (2002 : 458-459), et les contraintes qui en découlent (*Ibidem.*, p. 273).

3. Les blogues des professeurs de FLE - identités des blogueurs

Nous avons sélectionné 21 blogues¹ de FLE de l'espace européen que nous analyserons du point de vue des deux composantes identitaires trouvées : celle sociale et celle discursive. La plupart des enseignants-blogueurs choisissent de faire publique leur identité sociale comme pour valider leur professionnalisme et

¹ Les responsables de ces blogues ont aussi d'autres types de blogues : blogue personnel, blogue de voyage, etc., mais nous analysons seulement les blogues de FLE et pas les autres. Il y a aussi des blogueurs qui ont plusieurs blogues de FLE ; nous les traitons tous dans ce cas-là.

souligner leurs compétences dans le domaine de l'enseignement du FLE mais il y a aussi des enseignants-blogueurs qui préfèrent les pseudonymes ; ceux-ci montrent pourtant le but de leur blogue, en choisissant des mots liés au domaine de l'enseignement et en suggérant ainsi leur identité: prof, FLE, classe, etc.

3.1. Identité sociale des blogueurs

Les blogues que nous avons sélectionnés sont créés par des professeurs de FLE d' Espagne², de France, du Portugal et de Roumanie. La grande majorité des blogueurs utilisent leur nom entier offrant quelques détails sur leur profession, leur sexe ou leur domicile. Nous allons partager les blogueurs en 2 catégories en fonction de leur identité dévoilée : complète ou partielle. Il y a aussi un blogueur qui préfère utiliser un pseudonyme, donc on va le traiter dans une catégorie différente : cachée.

3.1.1. Identité sociale complète

Il y a 8 blogueurs qui se présentent et qui offrent des détails sur eux-mêmes :

- a). La famille Perrot : Thierry et Anne Fournier Perrot, responsables du blogue *Polar FLE*. Ils offrent la présentation la plus complexe, des photos et des informations sur l'âge, leur situation familiale, leur profession, adresse, nationalité ; ils procurent des descriptions de leurs caractères, des détails sur les loisirs et les goûts. Nous pouvons même télécharger leurs CVs.
- b). Elena Buric, responsable des blogues *Une tasse de FLE*, *JeuxFLE* et *Entraînement en ligne – FLE*. C'est sur le premier blogue indiqué qu'on retrouve sa présentation accompagnée d'une photo, son lieu de travail (professeur de FLE au Lycée « Spiru Haret » de Tulcea, Roumanie) et ses publications. Sur les deux autres blogues, il y a seulement un lien vers son profil GOOGLE+.
- c). Gabrielle Chort, responsable du blogue *GabFLE*. Elle indique son sexe, sa profession : enseignante de FLE, son domicile : Amboise, France, ses centres d'intérêt : « apprendre, enseigner, français, enseignement, FLE, français langue étrangère, compréhension, orale, audio, écrite, documents authentiques », et il y a aussi une courte introduction.
- d). Ana Oliveira Cardoso, responsable du blogue *BLEU-BLANC-ROUGE*, qui indique son sexe, sa profession : professeur, son domicile : Vila Nova de Gaia, Portugal et ses centres d'intérêt : « voyages, cuisine, photo, recherche et lecture. »
- e). Eva Garcia, responsable des blogues *Le poisson vert 1°ESO*, *Le poisson jaune 2°ESO*, *Le dauphin bleu 3°ESO* et *Le requin rouge 4°ESO*. C'est grâce à un lien vers son profil GOOGLE+ qu'on apprend sa profession « profesora de FLE y lengua y literatura española » et son domicile : Alicante, España.
- f). Anna Torres Aljama, responsable du blogue *voilataprof*, qui indique sa profession : « profesora de Secundaria » et son domicile : Jaén, España.

² Il faut souligner que pendant nos recherches, nous avons observé le grand nombre des blogues de FLE créés par des professeurs d'Espagne. Il se peut que la proximité de la France et aussi le grand intérêt pour cette langue soit une des explications. Voilà une voie à suivre...

- g). Carmen Vera, responsable du blogue *Mes coups de cœur*. Elle indique seulement son sexe et son domicile : Hellin, Albacete, Espagne
- h). Fanny Grosse, responsable du blogue *Ma bibliothèque de FLE*. Sur le blogue on retrouve seulement la mention « Vous trouverez sur ce blog tout le matériel pédagogique de FLE que j'ai acquis depuis l'année 2000. Je m'intéresse à tout ce qui touche le FLE de près ou de loin non seulement pour ma carrière professionnelle, mais aussi, et surtout à titre personnel. » et c'est via son profil GOOGLE+ qu'on trouve en plus son domicile : Antequera, Espagne et sa photo.

En conclusion, nous retenons que les informations les plus nombreuses visent la profession du blogueur, le sexe, le domicile et les passions.

3.1.2. Identité sociale partielle

Il y a six blogueurs qui n'offrent pas beaucoup d'informations sur eux ; ils se présentent seulement par leur prénom :

- a). M^a José, responsable des blogues *TICs en FLE* et *FLE en ESO*. Elle indique seulement sa profession : Prof de FLE et son domicile : Galice, Espagne.
- b). Virginia, responsable du blogue *El Conde*. Elle indique son sexe et sa profession : Professeur FLE.
- c). Isa, responsable du blogue *Les choses du Français* et *Français Torrente*. Elle indique seulement son sexe.
- d). Sophie B., responsable des blogues *Exercices de FLE*, *Ma classe de Français* et ... *Ma classe de FLE*... Elle indique seulement son sexe.
- e). Laëtitia, responsable du blogue *Mon école FLE*. Elle fait seulement une courte introduction « Ce blog est destiné aux élèves de FLE, mais il contient des informations intéressantes pour tous. Vous pouvez vous connecter à ce blog pour travailler à la maison et faire vos commentaires sur les activités vues en cours. Laëtitia » sans ajouter rien d'autre.
- f). Elsa, responsable du blogue *Fou de FLE*. Elle n'indique rien d'autre.

31.3. Identité sociale cachée

Un seul blogueur choisit de se présenter par un pseudonyme :

- a). MCM, responsable du blogue *lefeuillis* qui indique son sexe : féminin, le secteur dans lequel elle travaille : enseignement et son domicile : Ponferrada, Espagne.

Le pseudonyme choisi reprend l'appellation d'une chaîne de musique francophone : « MCM ou initialement MCM Euromusique est une chaîne de télévision musicale francophone du Groupe MCM (Lagardère Active) lancée en 1989. Seconde chaîne musicale créée en France après TV6 »³. Et si on lit ses publications, presque toutes sont accompagnées par une vidéo musicale, comme pour respecter la relation qui s'établit entre son pseudonyme et la chaîne musicale.

Nous pouvons observer que cinq blogueuses se présentent dans leur langue maternelle - *Eva Garcia*, *M^a José*, *Anna Torres Aljama* et *MCM*, *Elsa* tandis que les autres utilisent le français dans la présentation. Les mêmes blogueuses utilisent leur langue maternelle soit dans les publications soit dans la structure du blogue - celle-ci

³ [https://fr.wikipedia.org/wiki/MCM_\(chaîne_de_télévision\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/MCM_(chaîne_de_télévision)), consulté le 14 mai 2016.

est bien définie par le type du blogue choisi : les étiquettes, le format de la page, différentes sections comme la date de la publication, les indications de la publication, les commentaires, sections qui sont déjà établies par le ‘moule’ utilisé.

3.2. Identité discursive

3.2.1. Le bilinguisme dans le contenu des blogues

Pourquoi certains professeurs choisissent-ils le bilinguisme pour leur blogue ? Au cours de l’analyse des blogues sélectionnés, nous avons observé que les blogues destinés aux apprenants débutants sont des blogues bilingues. Ainsi, cinq blogues des 21 sélectionnés proposent à leurs visiteurs des activités sur la langue étrangère, mais dans un ‘moule’ bilingue, c’est-à-dire, l’aspect et les fonctionnalités du blogue sont dans la langue maternelle des apprenants.

2.2.1.1. *Eva Garcia* est responsable des quatre blogues créés pour quatre niveaux différents : 1, 2, 3 et 4 °ESO⁴. Tous les quatre blogues ont été créés en 2013 et tous utilisent le même ‘moule’ bilingue ; on trouve en espagnol les sections obligatoires du blogue qu’on ne peut pas changer ou faire disparaître, on peut seulement changer la langue d’affichage, comme : le jour et la date de la publication – *martes, 22 de diciembre de 2015*, section commentaire – *No hay comentarios*, recommander – *Recomendar esto en Google* et *Enlaces a esta entrada*. À part ces composantes bilingues, rien d’autre en espagnol dans les publications. Pour les étiquettes, *Eva* utilise le français avec 2 exceptions : 1°ESO – d’un total de 122 étiquettes, deux étiquettes sont en espagnol et une étiquette bilingue ; 2°ESO – d’un total de 85 étiquettes, une étiquette est bilingue ; pour le 3°ESO – un total de 65 étiquettes et 4°ESO – un total de 59 étiquettes, elle utilise uniquement le français pour étiqueter.

2.2.1.2. *M^a José* est responsable des blogues *TICs en FLE* et *FLE en ESO*, mais seulement sur le premier elle continue à publier tandis que sur le deuxième elle signale très bien par une publication du 27 mai 2014 qu’elle va arrêter de l’utiliser. Cette publication est intitulée *Au revoir ...* et contient une photo avec le texte : *Merçi ! À tous ♥*. En dessous est inscrite la période pendant laquelle le blogue a fonctionné : *avril 2009 – mai 2014*. Le ‘moule’ de ce blogue est entièrement en espagnol : *pulicado por, temas*, etc. ; parmi les 97 différentes étiquettes, sept sont en français, une en espagnol et toutes les autres sont bilingues : *Actividades cotidianas/Activités quotidiennes (8)*, *Biodiversidad/Biodiversité (1)*, etc. On s’explique le choix du bilinguisme par le niveau pour lequel il a été créé, A1 et A2. Le recours à la langue maternelle apparaît aussi dans les publications du blogue ; même si le message de bienvenue est enregistré via *voki*⁵ et les trois premières publications sont exclusivement en français, la quatrième publication, *Ressources pour apprendre à épeler*, est intégralement en

⁴ *Educacion Secundaria Obligatoria* - Enseignement Obligatoire Secondaire. L’enseignement secondaire espagnol est composé de l’ESO qui dure quatre années et du Bachillerato qui dure deux ans, tout se déroulant dans l’IES. <http://www.eoidegranada.org/jla/eoi-info-idiomas/idiomafrances.html>, dernière consultation : le 3 novembre 2015.

⁵ *Voki* is a free collection of customizable speaking avatars for teachers and students that enhances classroom instruction, class engagement, and lesson comprehension. (cf. site de l’éditeur).

espagnol : *Aprende el alfabeto con estos recursos. Pinchar, escuchar la letra y una palabra asociada : aquí. Sigue por aquí. Una canción muy sencilla tipo karaoke : aquí. Escucha y haz el ejercicio por aquí.* Seulement à la fin, pour indiquer les sources, la blogueuse utilise le français : *Pas d'excuses ! Il faut savoir épeler en français ! Ouvre les liens en rouge.*

Par contre, son deuxième blogue *TICs en FLE* est entièrement en français : le format du blogue, les indications et même les 96 étiquettes sont exclusivement dans la langue enseignée. La première publication est datée : 26 juin 2008 – donc un an avant la parution de son deuxième blogue sur lequel elle utilise aussi sa langue maternelle – et jusqu'à présent, dans les quelques centaines de publications, il n'y a aucune référence à l'espagnol. Nous avons pourtant remarqué que les activités proposées sur ce blogue sont pour un niveau plus avancé, B1 et B2.

2.1.1.3. *Anna Torres Aljama* est responsable du blogue *voilataprof* et au contraire des deux autres blogueuses, le 'moule' de son blogue est entièrement en français – à part quelques liens vers d'autres blogues, des revues pour les jeunes, mais le recours à sa langue maternelle – l'espagnol – se fait dans les publications. Il y a des publications entièrement en espagnol : *ESTUDIO EUROPEO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA. TAREAS LIBERADAS Y MATERIALES DE FAMILIARIZACIÓN* ou *Actividades comunicativas en lenguas extranjeras* et des publications entièrement en français. Il n'y a pas d'étiquettes et de publications bilingues. Le niveau n'est pas indiqué, mais lors de la lecture des publications il est bien clair qu'il s'agit des apprenants de niveau B1 et B2.

Tout comme pour M^a José ou Eva Garcia, plus le niveau est avancé, moins on recourt à la langue maternelle ou au bilinguisme.

2.1.1.4. *Elsa* est responsable du blog *Fou de FLE* et les sections obligatoires du blogue sont toutes en espagnol : *viernes, 13 de mayo de 2016, Publicado por elsa en 1:34, Recomendar esto en Google, Etiquetas, Entradas antiguas, Página principal, Suscribirse a: Entradas (Atom), datos personales, Ver todo mi perfil.* Parmi les 108 étiquettes, une seule est en espagnol : *alimenta*. Les publications sont toutes en français et il y a aussi des activités pour le niveau C1.

2.1.1.5. *MCM* est responsable du blogue *lefouillis* et à part quelques sections obligatoires du blogue en espagnol : *publicado por, reacciones, Enlaces a esta entrada, etiquetas*, il n'y a aucune autre référence à la langue maternelle, ni dans les publications ni dans les catégories des publications. Toutes les 34 catégories de publications sont en français. Les activités s'adressent à des apprenants avec un bon niveau de langue, avec des publications de niveau B1 jusqu'à C1.

3.2.2. Le français comme unique langue de communication

Les autres blogueurs choisissent comme unique langue de communication entre eux et leurs apprenants ou autres visiteurs du blogue le français : la famille Perrot, Elena Buric, Gabrielle Chort, Ana Oliveira Cardoso, Carmen Vera, Fanny Grosse, Virginia, Isa, Sophie B., Laëtitia. Toute la structure de la page web, les libellés, les

liens vers d'autres sites, les actualités du flux RSS⁶ sont en français, aucune autre référence à la langue maternelle des blogueurs ou de leurs apprenants.

Comme une conclusion partielle, nous retenons que les enseignants utilisent soit leur langue maternelle pour les publications et la structure du blogue soit la langue étrangère. Nous considérons que plus le niveau de langue est élevé, plus les références à la langue maternelle disparaissent.

4. Pratiques langagières des textes de présentation⁷

Comme Marianne Ebel et Pierre Fiala le soulignent très bien « les pratiques langagières ont, dans leur spécificité, des effets sociaux immédiats liés à leurs formes mêmes et aux conditions dans lesquelles elles s'exercent » (1983 :156, cité par Cambon et Légise, 2008 :17), produisant donc des effets sur le social ; ou pour reprendre l'idée d'Achard (1995), les pratiques langagières seraient des « codes » et alors on parle de « répertoire linguistique ». Quels sont donc les codes choisis par nos blogueurs ? Retrouve-t-on un répertoire linguistique sur leurs blogues ? C'est à cette question qu'on essaiera de répondre en analysant pour chaque blogue la présentation des blogueurs.

4.1. L'utilisation des pronoms personnels

4.1.1. « je » vs « vous »

Il y a des blogueurs qui ne s'identifient pas avec leurs apprenants ; ils conçoivent de activités, mais on observe une certaine 'distance' par rapport aux destinataires de l'activité en question. La famille Perrot en est le meilleur exemple, leur présentation étant surchargée de l'emploi du pronom personnel de la première personne : *je m'appelle, j'ai, je suis (mariée, enseignante, etc.), j'habite, je mesure, j'ai, j'adore, j'aime, je déteste*, etc. (nous soulignons). Même s'il y a des rubriques du type « nom », « âge », etc. où on pourrait simplement inscrire l'information demandée, les trois membres de la famille préfèrent compléter les différentes informations en employant le pronom personnel de la première personne. Et parce que toutes ces données sont inscrites comme dans un tableau, on ressent leur présentation plus comme un CV qu'une invitation à les découvrir.

À l'opposé de la famille Perrot, bien que deux autres blogueuses utilisent ce pronom, leur présentation est plus « chaleureuse » et invite les apprenants à les découvrir blogues :

⁶ Un flux RSS est un résumé mis à jour régulièrement d'un contenu Web, accompagné de liens vers la version intégrale du contenu correspondant. Lorsque vous vous abonnez à un flux proposé par un site Web par le biais d'un lecteur de flux RSS, vous recevez un résumé lorsque le contenu de ce site Web est mis à jour. *cf.* <https://support.google.com/news/answer/59255?hl=fr>, dernière consultation : le 14 mai 2016.

⁷ Comme le temps ne nous a pas permis d'effectuer une analyse plus approfondie, nous avons analysé seulement les textes de présentation et pas les textes des activités proposées sur les blogues.

a). Elena Buric : *Passionnée de français [...], je vous invite à jeter un coup d'œil sur les articles de ce site. [...] Je suis persuadée que le numérique n'a pas encore dit son dernier mot dans l'éducation [...]. Je vous remercie de m'avoir rendu visite !* (nous soulignons)

b). Gabrielle Chort : *Bonjour à tous ! Je m'appelle Gabrielle Chort, j'habite à Amboise, [...], je suis prof de français et j'essaie de faire un blog utile pour ceux qui apprennent ET ceux qui enseignent le FLE (le Français Langue Étrangère). Voilà, donc utilisez mon blog, profitez-en bien et n'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions, des remarques ou des critiques ! Merci d'avance ! Bon courage !* (nous soulignons)

On observe que les deux pronoms personnels sont utilisés ensemble dans le texte – et si le pronom *vous* n'apparaît pas, il est suggéré par la terminaison spécifique du présent '- ez' tandis que chez la famille Perrot, ce couple 'je-vous' n'existe pas : *Le « crime » vous présente la découverte du crime sous la forme d'un texte écrit [...] dont le but est aussi de vous familiariser avec tous les personnages et leurs habitudes. Le vocabulaire vous aide à comprendre le texte de base et vous permet d'enrichir vos compétences lexicales. La compréhension permet de vérifier que vous avez bien mémorisé et compris les informations principales.* (nous soulignons)

Un cas différent est celui de Laëtitia, qui, dans la présentation, n'emploie que le pronom de la deuxième personne du pluriel : *Ce blog est destiné aux élèves de FLE, mais il contient des informations intéressantes pour tous. Vous pouvez vous connecter à ce blog pour travailler à la maison et faire vos commentaires sur les activités vues en cours.* (nous soulignons)

C'est une présentation impersonnelle où seulement les notions de 'blogueur' et 'apprenant' interagissent tandis que le blogueur, lui, il est distant et sa seule tâche est de proposer des activités pour que les apprenants puissent travailler.

4.1.2. Le manque des pronoms personnels

Les autres blogueurs n'emploient dans leur présentation et dans celle de leur blogue aucun pronom personnel. Ils se limitent aux sections proposées par le 'moule' du blogue où ils inscrivent simplement (la plupart) des informations demandées.

5. Conclusion

L'utilisation des blogues dans la classe de français langue étrangère oblige l'enseignant à adapter d'autres formes de discours pour convaincre son 'public'. Grâce aux moyens communicationnels modernes, les enseignants explorent ces nouvelles formes de communication pour exprimer des savoirs, mais aussi pour s'exprimer eux-mêmes tels qu'ils sont, avec leurs passions et leur vécu. Même si la communication se fait à travers un autre canal que celui institué par l'institution scolaire, ni l'un, ni l'autre n'oublie pas leur partie du contrat didactique : l'enseignant est là pour transmettre des savoirs et l'apprenant pour acquérir ces savoirs.

Bibliographie

- Achard, Pierre (1995). « Formation discursive, dialogisme et sociologie ». *Langages*, n°117, pp. 82-95.
- Adam, Jean-Michel (2001). « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? » *Langages*, n°141, pp.10-27. En ligne http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2001_num_35_141_872
- Amossy, Ruth (2006). *L'argumentation dans le discours*. 2^e édition, Paris, Armand Colin, 247 p.
- Bautier-Castaing, Elisabeth (1981). « La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux ». *Langage et société*, n°15, pp. 3-35. En ligne http://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1981_num_15_1_1308
- Cardon, Dominique et Hélène Delaunay-Téterel (2006). « La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics ». *Réseaux*, n°4, p. 15-71. En ligne : DOI 10.3917/res.138.0015
- Chabrol, Claude et Marcel Bromberg(1999). « Préalables à une classification des actes de parole ». *Psychologie française*, vol.44, n°4, pp. 291-306.
- Cambon, Emmanuelle et Isabelle Léglise (2008). Pratiques langagières et registres discursifs. Interrogation de deux cadres en sociologie du langage. *Langage et société*, 2/124, 15-38. DOI 10.3917/lis.124.0015
- Charaudeau, Patrick (2009). « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », dans P. Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, pp.16-28. Paris, L'Harmattan. En ligne <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>
- Charaudeau, Patrick et Dominique Maingueneau (dirs.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Éditions du Seuil, 661 p.
- Cicurel, Francine (1994). « Variables discursives dans l'enseignement des langues ». *Les Carnets du Cediscor*, n°2, pp. 13-15. En ligne <http://cediscor.revues.org/562>
- Cicurel, Francine (1994b). « Marques et traces dans la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues ». *Les Carnets du Cediscor*, n°2, pp. 93-104. En ligne <http://cediscor.revues.org/582>
- Cuq, Jean-Pierre (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* Paris, ASDIFLE/Clé International, 304 p.
- Maingueneau, Dominique (2009). *Analyser les textes de communication*. 2^e édition. Paris, Armand Colin, 143 p.

LA PAGE DU MANUEL DE FLE ET SES FORMES DE STRUCTURATION PAR GROUPEMENT

Ortansa-Nina CONSTANTINESCU (FRANȚESCU)
Université de Craiova, École doctorale *Alexandru Piru*

Résumé

Le fondement théorique de cette recherche sur la page du manuel est fourni, en principal, par Emmanuel Souchier, pour la partie qui relève de l'énonciation éditoriale, et par Michael Buhler pour les formes d'organisation spécifiques aux textes des manuels. Le corpus ouvre la perspective chronologique et inclut 8 manuels édités en Roumanie : 4 avant 1989 et 4 après 1989. La méthode de recherche part de l'observation des manuels, ajoute des constatations quantitatives, procède à leur interprétation et se fixe sur l'analyse du discours comme perspective de travail. L'observation visera également les possibles marques de l'acte éditorial et de son résultat qu'est « l'image » du manuel de FLE. La grille que nous proposons pour analyser les marqueurs de l'organisation de la page du manuel est largement inspirée par Corinne Cordier-Gauthier et le fonctionnement de ces marqueurs sera observé sur le corpus de manuels retenus.

Abstract

FRENCH TEXTBOOKS AND THEIR STRUCTURAL GROUPS

The theoretical basis of this research on the language of textbooks is provided mainly by Emmanuel Souchier for the part relating to the editorial process, and by Michael Buhler for specific forms of organization in relevant textbooks. The corpus of textbooks is organized in chronological order and includes 8 textbooks published in Romania: four of them before and four of them after 1989. The research method is mainly observational, adding quantitative findings, data interpretation and discourse analysis. Possible marks of the editorial act and impact of image are also regarded, the method of analysis being largely inspired by Corinne Cordier- Gauthier.

Mots-clés : *manuel, formes de groupement, méthodologie, contenu, repères indiciels*

Keywords: *manual, forms of group, methodology, content, index markers*

1. Perspective générale – l'énonciation éditoriale

Les discours qui traversent le manuel de FLE imposent un type d'organisation qui fait de son texte, un « texte complet », composé par imbrication et faisant possible une analyse qui touche à la fois le discours et l'image de la page qui soutient ce texte. Nous nous situons donc au niveau d'un type particulier d'énonciation, l'énonciation éditoriale, responsable, d'après nous, de « l'image de la page du manuel ». Le fondement théorique de cette recherche est fourni, en principal, par Emmanuel Souchier, pour la partie qui relève de l'énonciation éditoriale, et par Michael Buhler pour les formes d'organisation spécifiques aux textes des manuels.

Plus précisément, de Souchier (2007) nous retenons le statut modifiable du texte qui se transforme selon le temps qui avance et de son énonciation perpétuellement reconstruite. D'après lui, l'énonciation éditoriale « ne *transmet* pas, au sens technique du terme, mais *trans – forme* : elle postule une interdétermination du sens et de la forme. » (Souchier, 2007 : 23-38)

De Michael Buhler (1974) nous retenons, au contraire, les formes de la fixité, prêtes à immobiliser le texte et à le transformer selon les visées didactiques. Nous formulons donc une hypothèse qui affirme l'existence des formes de groupement soutenant l'acte d'enseignement basé sur l'exploitation des manuels en classe de FLE.

Le corpus inclut huit manuels édités en Roumanie : quatre avant 1989 et quatre après 1989 et ouvre la perspective chronologique : Negreanu, Aristita, 1977, *Manual pentru anul I de liceu*, EDP, București, Botez, Aurora, Perisanu, Mariana, 1978, *Manual pentru clasa a X-a*, EDP, București, Saraș, Marcel, 1979, *Manual pentru clasa a XI -a*, Saras, Marcel, 1982, *Manual pentru clasa a XII -a*, EDP, Bucuresti, Nasta, Dan I., 2002, *Limba franceză, Francoroute, Manual pentru clasa a XII-a L1*, Corint, București, Nasta, Dan I., 2006, *Limba franceză, Coup de coeur, Manual pentru clasa a XI-a L1*, Corint, București, Nasta, Dan I. 2008, *Limba franceză, Francoroute, Manual pentru clasa a X-a L1*, Corint, București, Nasta, Dan I., Sima, Marioara, Știube, Tereza Lili 2008, *Limba franceză, Planète jeune, Manual pentru clasa a IX-a L1*, Corint, București.

La méthode de recherche part de l'observation des manuels, ajoute des constatations quantitatives, procède à leur interprétation et se fixe sur l'analyse du discours comme perspective de travail. L'observation visera également les possibles marques de l'acte éditorial et de son résultat qu'est « l'image » du manuel de FLE. Pour ce qui est du « discours des manuels », il faut observer que :

L'espace scriptural du manuel scolaire est façonné par de multiples ruptures typographiques qui donnent à voir une succession en apparence chaotique de textes et d'images tout à fait disparates. Or, sous l'hétérogénéité de surface du tissu textuel, il est possible de dégager un nombre limité d'éléments récurrents possédant une fonction didactique spécifique. (Cordier-Gauthier, 2002 : 25)

Les « formes de groupement » sont des formes de la structuration du corps central du manuel qui est balisé par les « organisateurs structurels qui désignent l'ensemble des titres et des sous-titres qui organisent et structurent les divers éléments » (Cordier-Gauthier, 2002 : 27). La grille que nous proposons est largement inspirée par Corinne Cordier-Gauthier qui affirmait : « Grâce à l'utilisation des techniques typographiques, les organisateurs structurels sont d'une très grande lisibilité. Ils servent principalement comme repères indiciels [...] marqueurs de l'organisation méthodologique, [...] organisateurs du contenu de l'enseignement » (*Ibidem.*, pp. 27-28). Le fonctionnement de ces marqueurs sera observé sur le corpus de manuels retenus.

1.1. Repères indiciels

En ce qui concerne le rôle de repères indiciels joués par les organisateurs structurels du manuel, nous retenons que ceux-ci « indiquent l'organisation générale du manuel, désignent les unités didactiques et leur structuration interne » (*Ibid.*, p. 28). Un regard jeté sur le corpus nous permet d'observer ces indices. Ainsi dans les manuels de lycée d'avant 1989 nous avons identifié quelques éléments de cohérence : l'organisation générale du manuel et la structure, comme regroupement d'unités.

L'Organisation générale du manuel dans les manuels d'avant 1989 est simple, une répartition tripartite (grammaire, lexique, civilisation) où domine l'organisation thématique, avec un certain nombre de textes authentiques, placés dans des groupes d'activités nommés « leçons » dont le nombre varie de 10 à 21 ». Les sous-chapitres portent le nom des grands écrivains français et comprennent plusieurs textes littéraires et notions de grammaire. À la fin des manuels sont placées quelques séquences auxiliaires : « Le système phonétique français », « Verbes irréguliers », « Vocabulaire : français- roumain, roumain français », « Dates essentielles ».

La structure des unités des manuels d'avant 1989 inclut deux sections distinctes : d'abord un ou deux textes signalés par *A*, *B*, avec lexique accompagnant, des exercices de lexique pour fixer certaines nuances de sens, des explications, un commentaire – analyse et questionnaire. Dans les éditions EDP 1975 et 1976, on remarque l'apparition des indications biographiques et de brèves conclusions sur les auteurs étudiés, ainsi qu'une révision. Ensuite, on distingue deux ou plusieurs textes avec beaucoup de dessins et de photos, deux ou plusieurs textes-supports pour la grammaire avec des sous-titres en roumain, numérotés avec des chiffres arabes. Le manuel de 78 fait preuve d'une complexité plus accentuée : l'unité du manuel est complétée par des explications détaillées de grammaire, des conseils de prononciation, de la mise en œuvre du texte, des traductions, beaucoup de dessins, par des exercices de grammaire et finit avec l'étude lexicale du texte.

Organisation générale des manuels d'après 1989. Nous avons observé que l'organisation générale du manuel est unitaire, suivant la même division tripartite (grammaire - lexique – civilisation) avec un grand nombre de textes authentiques. La structure de tous les quatre manuels de notre corpus publiés après 1989 contient une révision initiale « Portes ouvertes », 9 unités, 2 sections apprendre

à apprendre, deux séquences *Bilan*, quatre tests d'évaluation, un mémento grammatical, ensuite « Vocabulaire », « Révision finale », « Tour d'horizon ».

La structure des unités des manuels de FLE d'après 1989 est adaptée aux exigences éditoriales nouvelles. Après une page d'ouverture, les éditeurs ont placé le numéro de l'unité, le titre de l'unité, les objectifs d'acquisition et des notions-clés, l'image évoquant le thème dominant. Le contenu proprement dit du livre s'organise d'après le principe du double : d'abord deux pages "au cœur du sujet" : mise en scène du thème par l'intermédiaire d'une image, ensuite le lexique d'appui et le texte de départ. Le niveau d'organisation suivant comprend de nouveau deux pages d'activités lexicales: travail sur le sens des mots, image support, exercices lexicaux, explications, repères pour l'analyse du discours, image support, mise en situation pour l'appropriation du vocabulaire, puis deux pages doubles grammaire et communication: le contenu cible, rappel des acquis, mise en forme des connaissances grammaticales, dégager l'essentiel, exercices d'application et de réemploi, image support, simulation et sujets de rédactions. Les autres niveaux organisationnels contiennent une page « Passerelle » avec un texte de lecture - document authentique, le vocabulaire d'appui, le guide de lecture, et « Apprendre à apprendre », qui est une page double (grammaire et communication) avec un objectif méthodologique précis marqué par une fiche outil, l'appropriation raisonnée des contenus linguistiques, un parcours d'analyse et des exercices de réemploi.

Une remarque est à faire sans conteste : les manuels d'après 1989 adoptent, petit à petit, un aspect éditorial de plus en plus travaillé. Ce changement d'optique est dû au changement du contexte scolaire qui impose des changements relationnels et énonciatifs, mais aussi à des facteurs extralinguistiques (la progression de la technique d'impression), les deux étant responsables de l'énonciation éditoriale.

1.2. Les marqueurs - organisation méthodologique

Ces marqueurs ont un rôle important parce qu'ils « identifient les moments de la leçon, leur ordre et regroupement et désignent les types d'activité (exercice, réflexion) » (*Idem.*, § 14, en ligne).

L'enseignement du FLE connaît, successivement, trois types d'orientation méthodologique durant les années, avec quelques décalages temporels d'application dans la zone roumaine : la méthodologie traditionnelle appliquée à la fin du XIXe siècle qui mettait l'accent sur l'enseignement de la grammaire et sur les grands classiques de la littérature française Puis il s'agit de la méthodologie directe qui a été préférée au début du XXe siècle et qui renonce aux exercices de traduction en faveur des exercices qui favorisent l'apprentissage des mots étrangers sans l'aide de la langue maternelle. Et, enfin, c'est la méthodologie structurale globale audio-visuelle (SGAV) qui a été possible grâce aux recherches menées dès 1954 par Petar Gubérina, Paul Rivenc, Raymond Renard qui mettent l'accent sur l'importance de la phonétique, de la prononciation et accordent un intérêt accru aux documents audio-visuels.

Dans le corpus analysé, nous avons identifié quelques étapes générales pour tous les types de leçons, ce qui prouve, à nos yeux, le fait que, même si les orientations modernes sont bien présentes, la préférée des auteurs des manuels est la méthodologie traditionnelle.

En reprenant le schéma proposé par Corinne Cordier Gauthier (2002 : 28 et suiv.) et en l'adaptant aux manuels roumains de FLE, nous observons que ce groupement textuel du contenu des manuels roumains de FLE est réalisé de manière à assurer une entrée dans le thème étudié, la transmission des connaissances, la fixation et l'évaluation.

1.3. Le contenu de la leçon dans les manuels de FLE d'avant 1989

Il est possible de distinguer sans effort cinq micro-séquences correspondant à la littérature, à la grammaire et à la lecture, complétées par des leçons de civilisation et d'évaluation.

La leçon de littérature a un titre écrit avec majuscules, d'habitude en gras, et contient : un résumé ou « avant-propos » du texte, le texte proprement dit, des informations biographiques sur l'auteur ou sur le personnage principal du texte, ainsi que des zones intitulées « Commentaire du texte » « Commentaire – Analyse » ou « Explication du texte » avec ou sans majuscule : « Questions sur le texte », « Exercices et explications », « Rappelez-vous ! », « Lexique ».

La leçon de grammaire porte le titre « Explication » ou « Grammaire » avec ou sans majuscules ; elle est placée après une leçon de littérature et contient : « Exercices » ou la rubrique « Mettez en français », « Répondez aux questions suivantes », « Sujet de rédaction ».

La leçon de lecture contient un texte, des mots expliqués, des informations sur l'auteur, la section « Questionnaire » – des questions sur le texte. Les zones identifiées par nous comme correspondantes aux leçons de civilisation et d'évaluation, contiennent, la première un texte et une rubrique de lexique, la deuxième, placée à la fin du manuel, avec le titre « Révision », « Révision finale » contient des exercices de grammaire, de traduction, de lexique.

Un élément important dans la structure d'un manuel est l'exercice, élément didactique de base dans tous les manuels de notre corpus puisqu'il aide à la fixation des notions lexicales et grammaticales et au processus de l'évaluation de l'élève. Par les exercices, les élèves deviennent capables « d'observer des régularités et d'intérioriser la règle qui est en cours d'apprentissage » (cf. Besse, Porquier, 1984 : 121).

Nous avons également observé les types d'exercices et la consigne. Nous avons identifié des exercices divers et des consignes très simples dans les manuels d'avant 1989 et plus complexes dans les manuels d'après '89. Nous avons identifié : l'exercice à trous, l'exercice structural, le questionnaire, l'exercice d'analyse, des exercices d'appariement et de classement : associer des mots et leurs synonymes, exercices d'argumentation : « Dans un essai de 15 lignes, présentez votre acteur préféré. Argumentez votre opinion », des exercices de simulation : « Imaginez -vous que vous êtes », exercices de production à l'intérieur de la même matrice discursive : « Sur le modèle donnez d'autres qualités de vos amis », exercices de transformations : transformations des catégories grammaticales, des

discours directs en discours indirects et inversement, des exercices formels : « Donner le masculin ou le féminin », « trouver des antonymes, des paronymes, synonymes », des exercices de choix « Choisir la forme convenable entre deux ou plusieurs formes proposées », « Trouvez le mot correct pour compléter les espaces libres ».

1.4. Le contenu des groupes de textes appelés « leçon », présents dans les manuels d'après 1989.

Nous prenons l'exemple du manuel Corint (2005 L1) pour la X^{ème} dont les séquences didactiques couvrent quatre zones : la littérature, le lexique, la grammaire et plusieurs autres micro séquences de communication, complétées par des champs textuels destinés à la lecture et à la révision des connaissances.

Dans la partie « littérature », les activités sont marquées graphiquement par une bande bleue en haut de la page et titre du texte en rouge : « Petite introduction » sur le texte, Le texte, Petit lexique, Des exercices sur le texte : « Coup d'œil sur les personnages », « Du rêve à la réalité », « À votre avis », « Éclairages ».

Dans la zone didactique « lexique » et « situations de communication », le marquage graphique est réalisé par une bande orange en haut de la page. Dans cet espace didactique qui suit immédiatement après les leçons dédiées à un texte littéraire il y a des titres écrits avec des majuscules, colorés en rouge : « Au rendez-vous des mots », « Les mots – fenêtres sur le monde », « Être efficace dans la communication écrite ». Des moments de ce type de leçon sont : comprendre le lexique - des exercices lexicaux. Une autre aire textuelle est le paratexte : à la périphérie de la page il y a de petits carrés ou rectangles : « Autour d'un mot », « Quelques expressions », « Clés pour la communication » sur fond orange qui apportent des informations supplémentaires sur le sens des mots.

Les leçons de grammaire sont marquées par une bande verte et par un titre en vert: «La grammaire, pas si difficile que ça», «Entraînez-vous», « La grammaire du texte » les moments des leçons ont des correspondances dans l'organisation du manuel : capter l'attention - petit texte qui contient le problème de grammaire de la leçon, offrir des informations supplémentaires – ce rôle revient au paratexte - à la périphérie de la page il y a des rectangles rouges avec le texte en majuscules rouges « RETENONS » est une rubrique marquée par le signe iconique « Stop », des rubriques avec la couleur de fond vert, « En bref », « Activités », « Attention », « Attention à l'orthographe », « Aide-mémoire », fixer les notions - des exercices marqués graphiquement par de petits carrés verts.

Les champs textuels destinés à la lecture sont nommés « Passerelle », marqués par une bande de couleur marron, titre rouge, petite photo avec explication des étapes didactiques à suivre. Nous avons identifié bon nombre d'activités auxquelles sont destinés des textes : donner de nouvelles informations - le corps du texte, offrir des informations supplémentaires à l'aide du paratexte : les rubriques « Petit lexique » écrites avec des lettres orange, caractère en gras, avec majuscules, « Tendances », « Les chiffres-clés », « Clins d'œil », « Variation », « Le dénouement », « Pour mémoire », « Il est bon de savoir », « Lecture de l'image ».

Pour fixer les notions, d'autres types d'activités s'enchaînent : « Exercices sur le texte », « Pistes pour vos discussions » avec des lettres en rouge, « Pour vos

débats », « Pistes pour vos débats », « Autour du texte », « Repérages », « A l'occasion de cette lecture », « Autour de ce fragment », « L'intensité dramatique ».

La zone destinée aux leçons de révision contient des tests, des exercices, qui ont des titres comme, « Bilan », « Evaluations », « Tests », « Je communique en français », zones marquées graphiquement par une bande violette en haut de la page et couleur de fond violet, ensuite « Des dossiers Bac », « Aire d'entraînement ».

Il y a aussi des blocs textuels marqués graphiquement par une bande rose en haut de la page, emplacements où nous avons des activités d'évaluation et des activités pour compléter les connaissances : évaluer l'acquisition des connaissances par différents types d'exercices, offrir des Informations supplémentaires par l'intermédiaire du paratexte : des rubriques « Memento », « Regards croisés », « Nos conseils », « Attention », « Nota bene », « Quelques conseils ».

Il est à retenir le rôle du paratexte qui s'impose, dans cette catégorie de manuels, dans l'organisation de l'acquisition des connaissances. Un autre élément à retenir est le fait que, dans les manuels de FLE de la période 1989 -2005, on met moins l'accent sur l'idée de travail ou d'étude. L'accent tombe sur les images, sur l'impact visuel. Après 2005 il y a un véritable retour à l'homogénéité et à la continuité dans la structure des manuels Corint.

2. Organiseurs du contenu de l'enseignement

Ces éléments « identifient les différents textes (dialogues, textes, grammaire) et ils désignent le contenu (la sélection et la mise en forme des éléments à enseigner/apprendre) » (Cordier Gauthier, 2002 : 28). Nous avons observé que le contenu à enseigner/apprendre est présenté dans les manuels de FLE à l'aide : 1. Des textes exemplificateurs (TE) qui offrent une présentation globale (énoncé modèle pour exemplifier un élément particulier linguistique ou de grammaire, le dialogue enchâssé dans un récit, le dialogue - information, des annonces, des légendes, des manchettes, etc.), 2. des textes analytiques (TA) : de type lexical (des listes avec des mots du vocabulaire), de type grammatical (les notions d'espace, de temps, de lieu, etc.) et mixtes (les actes de paroles – demander pardon, un renseignement, remercier, etc.) qui offrent une présentation analytique et 3. des textes déclencheurs (TD) (des exercices, des tâches consignées, des activités, des exercices) qui apportent dans les manuels des éléments linguistiques et socioculturels, contribuant beaucoup au processus de l'apprentissage. Ces trois types de textes se combinent dans chaque manuel dans un ordre imposé par l'auteur ou les auteurs.

3. Conclusions

Dans le discours des manuels, l'énonciation éditoriale est visiblement une aide à la construction du sens, à l'acquisition des connaissances. Les manuels de français analysés ont prouvé qu'il n'y a pas de continuité ou d'homogénéité dans la conception des manuels d'avant 1989 qui ne proposent pas le même genre d'activités chaque année. Les manuels contiennent plus de textes de civilisation

roumaine que de textes de civilisation française, ayant comme sujet l'industrie, les villes ouvrières industrielles, l'agriculture et les villages roumains. Par exemple, le manuel de 9e ne contient que des textes conçus par les auteurs, tandis que le manuel de 10e propose seulement des textes authentiques comme les textes littéraires et les articles de presse. Il y a dans les manuels communistes peu de textes écrits par des écrivains français, mais beaucoup de textes avec un fort caractère patriotique « Chant de la Roumanie », fragment de l'écrivain roumain Alecu Russo, des discours appartenant aux personnalités socialistes : « Lettre ouverte à un jeune homme », des discours adressés par Jean Jaurès à ses étudiants, un épisode révolutionnaire comme « Gavroche, le gamin de Paris » tiré du roman « Les Misérables », de Victor Hugo. Nous avons remarqué le passage des textes dialogue-retranscription, de type structural et mécanique dans les manuels pour débutants des années soixante-dix, on est passé à des dialogues plus réalistes et naturels tenant davantage compte des règles de la communication.

Dans les manuels de FLE d'après 1989, les thèmes sont plus récents : les découvertes scientifiques, l'Union européenne, les jeunes, les métiers du futur, le bénévolat, pas des textes créés par les auteurs seulement des textes authentiques, des fragments des écrivains français ou francophones, des articles de presse, des blogs, des sites web. La structure du manuel est plus unitaire et il y a de la continuité, de la logique dans le contenu des manuels de FLE analysés et une attention accrue pour le paratexte, la couleur, les icônes et les symboles.

Bibliographie

- Besse, Henri et Rémy Porquier (1984). *Grammaires et didactique des langues*, LAL, Crédif Hatier, 1984 : 121.
- Buhler, Michael (1974). « Schémas d'études et modèles de communication » dans *Communication et langages*, n°24, pp. 31-43. doi : 10.3406/colan.1974.4152, http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1974_num_24_1_4152, page consultée le 1^{er} avril 2016.
- Cordier-Gauthier, Corinne (2002). *Les éléments constitutifs du discours du manuel, Ela, Études de linguistique appliquée* 2002/1 (n 125), pp. 25-36.
- Souchier, Emmanuël (2007). « Formes et pouvoirs de l'énonciation éditoriale », dans *Communication et langages*. N°154, pp. 23-38. doi : 10.3406/colan.2007.4688, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_2007_num_154_1_4688, dernière consultation : le 10 mars 2015.
- Souchier, Emmanuël (1998). « L'image du texte. Pour une énonciation éditoriale », dans *Cahiers de médiologie*, no 6, coord. Louise Merzeau, Pourquoi des médiologues ? éd. Gallimard, pp.137-145, http://mediologie.org/cahiers-de-mediologie/http://mediologie.org/cahiers-de-mediologie/06_mediologues/sommaire06.html dernière consultation : le 10 mars 2015

LA DIMENSION « GENRE » DANS LES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS DE L'ÉCOLE

Violeta-Maria ENACHE
Université de Craiova, École doctorale *Alexandru Piru*

Résumé :

Avec la dimension prise en compte par cette étude nous nous situons dans un carrefour de problématiques, liées à la linguistique, pour la plupart du temps à l'analyse du discours, mais sans exclure le regard du sociologue jeté sur un corpus visant le monde institutionnel- l'école en exercice, le contexte de la classe et l'outil - manuel. Nous proposons donc une analyse des représentations véhiculées par les manuels, représentations renforcées par leur utilisation dans le principal outil pédagogique en contexte scolaire, et distinguons suite à Bernard Py (2004 : 11-13) les *représentations de référence* des *représentations d'usage* pour procéder ensuite à l'examen des formes figées (différents degrés de figement) et des formes de l'implicite, toute considération tenant compte de la dimension « genre ».

Abstract

THE "GENDER" DIMENSION IN THE REPRESENTATIONS OF SCHOOL ACTORS

Attempting to analyze "the gender" dimension in student actors plays, we find ourselves at a crossroad in what regards aspects of linguistics, discourse analysis, or sociology as the corpus refers to the institutional world – the school practice, the context of the class and the tool – the textbook. We propose therefore an analysis of the representations conveyed by textbooks and reinforced by their use as the main pedagogical tool in the educational context, and distinguish, following Bernard Py (2004 : 11-13), the *reference representations* and the *representations of use* in order to examine the fixed forms (different degrees of fixed expressions) and the forms of the implicit, constantly taking into account the "gender" dimension.

Mots-clés : *image, discours, représentation, manuel, sexisme*

Keywords : *image, discourse, representation, textbook, sexism*

1. Représentations de référence/représentations d'usage

C'est dans le domaine des acteurs de l'école, surtout dans le monde des enseignants et des apprenants que les discours du contexte de la classe réorganisent le réel (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 504). Témoignant « d'un savoir de connaissance sur le monde » et « d'un savoir de croyance renfermant des systèmes de valeurs dont se dotent les individus pour juger la réalité » (*Ibid.*) ces discours insèrent des faits objectifs, des signes emblématiques – Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau retiennent les drapeaux, la peinture, les icônes, etc. - ou usent des allusions (*Ibid.*).

Nous retenons le côté identitaire des représentations et prenons en considération la distinction basée sur le genre et sa projection dans les manuels scolaires qui constituent notre corpus, en fait sur quatre manuels roumains de FLE pour le collège, dont les auteurs sont Micaela Slăvescu et Angela Soare, la maison d'édition Cavallioti, L2. L'étude est placée en synchronie, le corpus visant l'année 2013, raison pour laquelle les représentations donneront une image du « temps présent. »

Par rapport à Bernard Py qui travaille sur un corpus totalement différent du nôtre, cette analyse nous montrera si le manuel est susceptible d'entretenir le sexisme sous une forme quelconque en soulignant les formes où s'inscrit cette attitude, dans le verbal ou dans la zone du non-verbal.

Les représentations dont nous parlerons sont le fruit d'un travail qui concerne les relations sociales ; elles sont des représentations sociales répandues dans le milieu de l'école. D'ailleurs, comme l'affirme Denise Jodelet, les représentations sociales sont « constitutives de notre relation au monde [...] en tant que production, expression et instrument d'un groupe dans sa relation à l'altérité. » (1989 : 40) Par extension, dans le processus d'apprentissage d'une langue, le manuel, les enseignants et les enseignés sont les éléments déclencheurs qui concourent à la construction de ce rapport à l'altérité.

En outre, Bernard Py (2004 : 11-13) différencie plusieurs catégories de représentations : la première catégorie distinguée est basée sur les stéréotypes, les clichés, les proverbes liés aux enseignants et aux enseignés. La deuxième catégorie introduit les formes de l'implicite. De manière plus concrète, notre corpus est susceptible de dévoiler ces deux types de représentations : si les représentations de références reposent sur des idées et des croyances que le groupe d'élèves partage ou non, mais qu'il reconnaît telles quelles, les représentations d'usage sont issues des diverses prises de positions dans l'interaction. Les valeurs individuelles n'existent qu'en se rapportant aux valeurs collectives. Nous pourrions, donc, constater que, pour notre étude, les deux types de représentations sont soumis à un conditionnement réciproque puisque l'enseignement de la langue est étroitement lié à celui de la culture et les manuels scolaires sont transporteurs de culture. Nous

études les données recueillies des manuels pour le collège, d'après la grille inspirée par Cecilia Condei¹.

Notre étude se construit autour de deux éléments principaux dans l'apprentissage d'une langue : l'enseignant et l'enseigné, tels qu'ils sont présentés à l'intérieur des manuels, suivant le critère du genre. L'inspiration évoquée se manifeste dans l'idée générale de l'étude, mais le corpus, ainsi que quelques éléments de l'analyse diffèrent beaucoup.

Ce serait une hardiesse de démontrer que le manuel scolaire bannit le cliché par le choix des représentations qu'il fournit, qui ne sont pas aléatoires. Or, il ne faut pas oublier que les représentations sociales sont, avant tout, des « héritages » des milieux familiaux, de vie, de formation de chacun et leur empreinte reste visible dans la conception des quatre manuels dont les auteurs sont roumains.

L'étude se fixe sur les représentations au niveau de l'image et au niveau du discours, des garçons et des filles du point de vue numérique et nominal, étant plutôt une étude statistique, et non pas sur une analyse liée aux aspects et aux implications sociaux de cette problématique : étude des stéréotypes, des clichés liés aux enseignants et aux enseignés en rapport direct avec la dimension « genre », étude des illustrations, tout vise à atteindre ce but. La hardiesse de cette étude est de faire preuve que le manuel scolaire bannit le cliché par le choix des représentations qu'il fournit et qui ne sont pas aléatoires.

2. Le sexisme et le manuel scolaire

La notion de sexisme a été définie par Françoise et Claude Lelièvre²:

On peut dire qu'il y a sexisme quand les textes et les illustrations des manuels scolaires décrivent hommes et femmes dans des fonctions stéréotypées qui ne reflètent pas la diversité des rôles. Le fait de nier la réalité sociale et historique dans sa complexité et sa diversité aboutit à une représentation caricaturale et unilatérale des images et des rôles masculins et féminins. (...) Il y a également sexisme lorsque les manuels scolaires se bornent à exposer une situation existante sans la critiquer ou sans présenter d'alternative. On peut considérer que cela équivaut à accepter (dans les faits) implicitement les inégalités et les discriminations qui existent.

En partant de ces définitions, nous avons essayé de réaliser une recherche sur des manuels pour voir comment le principal acteur de l'enseignement, le professeur, apparaît dans ces manuels et quelle est l'image de son partenaire, l'élève, selon le critère du genre : masculin vs. féminin. Il s'agit, bien sûr, de

¹ Cecilia Condei, « Les stéréotypes des manuels roumains de Fle pour le primaire », in *Inovatie i nastavi*, vol. 23, 2009, Belgrade, ISSN 0352-2334, pp. 27-39.

² Françoise Lelièvre, Claude Lelièvre, *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*, PUF, Paris, 2001, cité sur : http://www.adequations.org/IMG/article_PDF/article_a1247.pdf, dernière consultation : le 5 avril 2016.

l'image professionnelle (l'enseignant pendant son exercice pédagogique/l'élève à l'école) qui se combine avec l'image sociale (l'enseignant/l'enseigné en dehors de la classe, de l'école).

2.1. Regard panoramique

Tous les manuels pour le collège appartenant à la même maison d'édition offrent une riche représentation des acteurs-objets de notre analyse, mais on remarque une attention particulière accordée aux enseignés. Même sans avoir utilisé la statistique, on constate que le nombre de représentations associées aux enseignés est considérable. Il s'agit de dessins, le plus souvent caricaturaux, réalisés par Done Stan, dont le nom apparaît sur la première page du livre de français et on pourrait parler d'une ainsi-dite représentation du dessinateur sur l'enseignant, sur l'enseigné, sur la vie scolaire et extrascolaire. Il est important de souligner qu'ici intervient l'action de l'enseignant auprès des élèves et elle est essentielle dans ce sens que l'enseignant doit transformer les représentations fournies par le manuel scolaire en modèles qui façonnent leurs attitudes et leurs comportements pour la vie à l'intérieur et en dehors de l'école.

Le masculin devient manifeste lors du thème des métiers, le plus offrant à cet égard : le manuel présente des métiers prépondérants masculins : aviateur/pilote, marin, explorateur, constructeur, sculpteur, avocat, professeur, cuisinier, médecin (CAVALLIOTI, L2, 6^{ème}, p. 19). Ce dernier recouvre les deux genres par son occurrence masculine (*Ibidem.*, pp. 19, 96, 98) et féminine (*Ibidem.*, pp. 19, 20).

Dans le texte-support *Mon cousin, l'aviateur* (id.18) l'attitude moqueuse de Paul : « Et les guérir aussi, par hasard ? » envers Francine qui veut devenir médecin, comme sa mère, ou chirurgien, renforce les représentations sociales « en tant que croyances diffusées dans un groupe, disponibles à tous et à tout moment, et en tant que processus de construction interactionnelle. »³

Même les métiers du spectacle se retrouvent sous l'abri du genre masculin (CAVALLIOTI, L2, 8^{ème}, 2013, p. 78) : les acteurs, le metteur en scène, le décorateur, l'éclairagiste, les machinistes, les costumiers, le coiffeur, le maquilleur, le producteur ; les seules exceptions en sont : les actrices et l'habilleuse.

En lignes générales, les noms de professions sont masculins. Ce sont les activités visant le lexique qui clarifient et mettent en équilibre le problème du genre : « Trouve le féminin de ces noms de métiers. Utilise le dictionnaire. Tu peux travailler avec ton voisin/ta voisine : le journaliste, l'acteur, le libraire, le boulanger, le vendeur, le jardinier, l'instituteur ». (*Ibidem.*, p. 21)

Le professeur de géographie est une femme et le professeur de français est Madame Lecoq qui, étant malade, est remplacée dans l'Unité 8 par Madame Sylvia Durand. (CAVALLIOTI, L2, 6^{ème}, 2013, pp. 72, 84).

³ Bernard Py, 2000, *Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques*, Tranel 32, p. 12.

D'ailleurs, le professeur femme compte six occurrences à l'intérieur du manuel (*Ibidem.*, pp. 72, 78, 84, 85, 86, 93) tandis que le professeur homme est représenté cinq fois (*Ibid.*, pp. 19, 23, 89). On souligne le fait qu'il s'agit de l'occurrence réitérée d'une même figure (*Ibid.*, p. 89).

La représentation du professeur de mathématiques, tant au niveau graphique qu'iconographique : « Il est grand et mince. Il est toujours gai et gentil. Il porte des lunettes. Il enseigne les maths. » (*Ibid.*, p. 23) renvoie à l'image stéréotypée de celui-ci. Bien que le dessin illustre un personnage assez rigide qui est en désaccord avec la description textuelle, elle détient un rôle atténuateur quant à l'image de celui-ci ; en réalité, le dessin correspond généralement à la représentation des enseignants sur l'enseignant de mathématiques. Rares sont les situations où le professeur de mathématiques représente pour les élèves un être toujours gentil et souriant.

Sur la même page, on découvre la représentation de l'élève appliqué, un enfant qui se distingue des autres :

- (1) Aujourd'hui, c'est la distribution des prix. Nous arrivons le matin à l'école avec nos papas et nos mamans. Nous avons des costumes bleus, des chemises blanches. Agnan-il est fou. Il porte des gants blancs et ça nous fait rigoler. Rufus, lui, ne rigole pas. Il nous dit que son papa qui est agent de police porte souvent des gants blancs et que ça n'a rien de drôle. Nous avons aussi les cheveux collés sur la tête, les oreilles propres et les ongles coupés. Nous sommes terribles, nous. (d'après Sempé/Gosciny, *Les récrés du petit Nicolas*) (CAVALLIOTI, L2, 6^{ème}, 2013., p. 23)

Sans doute, en salle de classe, des élèves s'y retrouveront parce que, même parmi nos apprenants, la représentation de l'élève n'est pas celle d'un jeune qui connaît toujours la réponse, qui apprend et résout régulièrement les devoirs, ayant une tenue irréprochable et correcte. Leur représentation sur l'enseigné est rapportée à la réalité environnante. Il est important de préciser ici l'image de la Demoiselle d'une agence de voyages (*Ibidem.* p. 108) qui ressemble très bien à celle du professeur de français, madame Sylvia Durand, ce qui produirait un effet quelque peu ambigu sur les élèves qui constatent cette similitude.

Les traits de caractère ou de personnalité exposent une situation déjà connue : les filles sont soucieuses au travail scolaire, plus sensibles, ouvertes à la communication, les garçons sont courageux, adorent les jeux sur l'ordinateur, les aventures, la technique et le scientifique, distraits et dissipés quant au travail scolaire. Dans un autre endroit (*Ibidem.*, p. 85) on observe cette situation grâce à trois dessins qui illustrent, d'une part, les apprenants et, de l'autre, l'enseignant en trois circonstances distinctes, le cadre de l'action étant la salle de classe, auxquelles se rattachent trois consignes et trois appréciations favorables et défavorables:

- (2) a. – Lis la leçon, Francine.
b. – Récite le poème, Jean-Luc.
c. – Passe au tableau, Maurice, et écris le texte du poème.

1. – Oh ! Mon Dieu, mais ton orthographe est déplorable !
2. – En effet, on voit que tu connais la leçon, mais tu prononces comme un Mohican.
3. – Bien ! Bravo ! Ta lecture est expressive, tu prononces parfaitement.

Par des moyens graphiques et iconographiques, le professeur est représenté ici comme l'« instance suprême » qui prononce des jugements de valeur sur l'activité des enseignés. On n'insistera pas sur les appréciations défavorables puisqu'elles ne font pas l'objet de notre étude, mais on se limitera, cependant, à remarquer la nuance péjorative d'une comparaison telle que : « tu prononces comme un Mohican » ou d'une constatation comme : « Mon Dieu ! Ton orthographe est déplorable ! » dont les destinataires sont deux garçons : Jean-Luc et Maurice, tandis que Francine est félicitée : « Bien ! Bravo ! Ta lecture est expressive, tu prononces parfaitement. ».

Un autre exemple qui vient soutenir cette idée est celui de Fabien, un garçon âgé de 10 ans, témoignant de ses préférences en matière de lecture et de jeux vidéo :

- (3) Je lis beaucoup depuis que je suis à l'école primaire. J'aime bien les jeux vidéo, mais je trouve assez souvent le temps de lire. J'aime bien lire partout, par exemple dans la voiture ou dans le jardin. Ce que je préfère, c'est les aventures. Alors, je suis heureux parce que j'ai des énigmes à résoudre ou des combats à gagner. J'adore « Les aventures dont vous êtes le héros » parce qu'on peut se battre, diriger une armée, choisir les armes. On doit décider : je vais descendre dans le gouffre où je vais faire monter des guerriers dans mon bateau pour me défendre? Dans les romans, il y a toutes sortes d'ennemis. Il y a des moments où j'ai peur(CAVALLIOTI, L2, 7^{ème}, 2013, p. 98) .

Dans les représentations graphiques de la page 47 (CAVALLIOTI, L2, 5^{ème}, 2013), les trois lettres appartiennent à deux filles et un garçon qui cherchent des correspondants dont le sexe ne compte pas :

- (4) Nicolas : Bonjour ! Je m'appelle Nicolas. Je suis grand et mince. J'ai des yeux bleus. Mes copains me trouvent sympathique. J'adore le rock. Je veux échanger des C.D. Écris-moi vite !
- (5) Anne : Salut ! Je m'appelle Anne. J'ai douze ans. Je suis petite et blonde. J'ai des yeux verts. J'aime le camping et les voyages. Je veux correspondre avec un garçon ou une fille de mon âge. Merci pour ta réponse.
- (6) Béatrice : Salut ! Je m'appelle Béatrice. Je suis petite et grosse. C'est comme ça. Je suis toujours souriante et pleine d'énergie. J'aime le rap et le Hip-Hop. Si tu aimes la musique moderne, écris-moi vite.

De même, les opinions sur la musique marquées sur la page 86 :

- (7) Nathalie, 13 ans: La musique fait partie de ma vie. J'aime le rock et le rap. C'est la musique des jeunes. Mes parents préfèrent la musique classique.
- (8) Amélie, 14 ans : J'adore Patrick Bruel. C'est mon idole. Ses chansons me font rêver.

- (9) Roger, 13 ans : Moi, j'aime Vanessa Paradis et MC Solaar. Chacun a ses goûts. Ma grand-mère écoute les cassettes de Brassens, de Brel ou de Mireille Mathieu. C'est comme ça.

La constatation en serait la stéréotypie liée au fait que les filles sont plus extroverties, plus ouvertes à la communication et plus bavardes que les garçons. La division évoquant le stéréotype se prolonge au niveau de la représentation illustrée : c'est Pierre qui salue poliment Madame Dupré en retirant sa casquette, c'est toujours Paul qui invite Pierrette danser un rock ensemble et qui offre des fleurs à madame Duchamp (*Ibidem.*, pp. 21, 68, 90). Ces gestes sont classés comme positifs, comme une preuve de politesse ; ils sont réalisés par des garçons.

Les attributs liés au sexe concernant l'aspect physique sont variés : la coiffure, les vêtements, les accessoires: les filles portent des pantalons, les garçons portent des couleurs vives comme le rouge, le jaune. Par exemple, Simone veut devenir journaliste, elle porte un pantalon et les cheveux en queue (*Ibidem.*, p. 20), Pierrette portera au mariage de Françoise un deux-pièces mini, des bas noirs, très fins, un collier discret, des souliers à talons hauts, et le soir, des pantalons longs et des corsages assortis en soie, avec les accessoires : sac, gants, écharpe. Mais l'image de la jeune fille allumant le feu, entre celles de Michel et Paul, deux garçons qui profitent du camping pour se baigner ou se bronzer, ébranle cette idée figée conformément à laquelle chacun des deux sexes accomplit des tâches précises et préétablies.

Le couple de mariés est habillé en respectant le code : robe longue, blanche et voile pour la mariée et costume avec papillon pour le gendre (*Ibidem.*, p. 68).

Dans un même ordre d'idées, lors de l'organisation d'un défilé de mode, ce sont les filles qui doivent s'en occuper :

- (10) Imagine et joue : Dans votre école, on va organiser un défilé de mode. Ce sont les filles qui s'en occupent, mais elles ont invité aussi des garçons. Ils vont présenter des prêts-à-porter d'été et d'hiver, et des costumes de carnaval pleins d'imagination. Tes copains, tes copines et toi vous discutez de cet événement. Jouez la scène avec vos voisins/voisines. (Cavallioti, L2, 6^e, 2013, p. 98)

Un tel type d'activité brise les stéréotypies et présente les filles comme de bonnes organisatrices qui font une invitation, qui savent planifier, ordonner, donner des tâches, mais cette activité peut susciter une question comme « Si la plupart des créateurs fameux de mode sont des hommes, pourquoi ce sont les filles qui organisent le défilé ? » et engendrer des débats.

De même, il n'y a point de stéréotypie en regardant l'image très suggestive de la femme autoritaire, penchée sur le bureau, les feuilles de papier dans l'air, en montrant du doigt vers un homme qui a l'air timoré et sans défense (CAVALLIOTI, L2, 7^{ème}, 2013, p. 9).

La sphère domestique est généralement attribuée à la femme, à la mère puisque c'est elle qui assume les tâches ménagères : faire la vaisselle, faire la cuisine (CAVALLIOTI, L2, 8^{ème}, 2013, p. 77), activité au cours de laquelle la mère est aidée par la fille, tandis que le père va à la pêche avec les fils.

(11) C'est samedi, aujourd'hui. Papa et Philippe, partis dès l'aube, sont allés à la pêche. Maman et Sophie sont dans la cuisine. Maman veut faire un grand nettoyage, puis cuisiner pour deux ou trois jours ... peut-être pour toute la semaine ! [...] Sophie, commençons par mettre la soupe en train...pendant qu'elle mijotera, nous passerons l'aspirateur dans les chambres [...]. (CAVALLIOTI, L2, 8^{ème}, 2013, p. 76)

(12) [...] Maman est seule à la maison. [...] Maintenant elle entre dans la cuisine pour mettre le déjeuner en train. Elle soupire : que de vaisselle sale et personne pour l'aider ... tous sont partis [...] (CAVALLIOTI, L2, 7^{ème}, 2013, p. 64)

Or l'image de l'homme qui fait la vaisselle peut provoquer des sourires à cause des idées figées, de l'acquis culturel individuel de chaque élève (CAVALLIOTI, L2, 7^{ème}, 2013, p. 41). En dépit de cela, le cuisinier est toujours représenté par un homme (CAVALLIOTI, L2, 8^{ème}, 2013, p. 14)

La figure paternelle reste, quand même, pourvue d'autorité :

(13) Imagine et écris : C'est samedi. Tu es allé chez un copain/ une copine. Tu devais rentrer chez toi à 21 heures. Tu es resté chez ton copain/ta copine jusqu'à 22 heures. Vous avez préparé un exposé sur la gastronomie française. Ton père est en colère. Tu t'excuses. Il finit par te pardonner. Écris le dialogue. (CAVALLIOTI, L2, 8^{ème}, 2013, p. 83)

Les consignes de ce type : « Imagine et joue : *Ton meilleur ami/ta meilleure amie* fête ses 14 ans. Imagine un dialogue avec lui/ elle : tu lui fais des vœux, *il/elle* te remercie. » (CAVALLIOTI, L2, 8^{ème}, 2013, p. 10) sont destinées à conserver l'impartialité entre les sexes par les marques du genre : féminin et masculin. Comme Bourdieu l'affirme, « le sexisme est un essentialisme : comme le racisme, il vise à imputer des différences sociales historiquement instituées à une nature biologique fonctionnant comme une essence d'où se déduisent implacablement tous les actes de l'existence »⁴

2.2. Analyse statistique

Du point de vue statistique, dans les 128 pages du manuel pour la V^{ème}, il y a 154 représentations des garçons et 109 des filles, les prénoms masculins comptant 33 et ceux féminins, 39. Dans les textes-support du manuel, l'égalité de genre des prénoms/appellations est maintenue : 8-8. D'un côté, il y a Pierre, Paul, Coco, Michel, Marcel, Luc, Stéphane, papa ; de l'autre, Pierrette, Paulette, Coquette, Caroline, grand-mère, tante Adèle, maman, madame Duchamp.

⁴ Cité par Marie Duru-Bellat dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, octobre-novembre-décembre 1994, 111-141, p.112.

Représentations					
Enseignés		Enseignants		Noms/Prénoms (textes-support)	
Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
154	109	-	1	8	8
				(activités pédagogiques)	
				25	31

Les prénoms utilisés dans les activités didactiques rendues par les exercices, la situation est la suivante :

Prénoms masculins	Prénoms féminins
Philippe, Daniel, Pedro, Jean-Pierre, Pierre, Coco, Claude, Michel, Bernard, Didier, Gaston, Gérard, Ferdinand, Jean, Paul, Pascal, Victor, Luc, Kiki, Henri, Louis, Marcel, Olivier, Jacques, Robert	Maria, Estelle, Pierrette, Louison, Micheline, Catherine, Cécile, Sandrine, Isabelle, Xénia, Céline, Denise, Marcelle, Lili, Danielle, Coquette, Caroline, Marie-Claude, Irène, Suzanne, Arlette, Odile, Francine, Julie, Marie, Corinne, Jacqueline, Jeanne, Adèle, Karine, Française

Il est bien visible qu'un grand nombre de prénoms masculins ont leur équivalent féminin, même le perroquet Coco trouve sa paire : Coquette. Pour ce qui est de l'enseignante, celle-ci est représentée par l'appellation « Madame ». Ce type d'appellation s'accompagne en général d'un nom de famille : Madame Dupré, Monsieur Arnaud.

Le manuel pour la VI^{ème} renferme dans les 128 pages 141 représentations masculines et 90 représentations féminines.

Représentations					
Enseignés		Enseignants		Noms/ prénoms/ appellations	
Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
141	90	5	6	15	12

Noms/prénoms/appellations Masculin	Noms/prénoms/appellations Féminin
Michel, Paul, Antoine, Yves Lebreton, Jacques, Jean-Luc, Jean-Pierre, Maurice, Pierre, Henri, Philippe, le docteur, Christian, Fabien, Louis	Francine, Mme. Lépine, Sylvie, grand-mère Amélie, Jacqueline, la mère, Paulette, Mme. Delasalle, Mme. Julie, Sylvia Martin, Mme. Lecoq, Simone

Le manuel pour la VII^{ème} expose 17 figures de filles et 24 figures de garçons. Les textes et les activités proposées dans ses 112 pages ont comme protagonistes, d'une part, Claire, Marie-Lise, maman, grand-mère, Virginie et d'autre part, Nicolas, Jean-Louis – le père, Luc, Antoine, grand-père.

Représentations					
Enseignés		Enseignants		Noms/prénoms/appellations	
Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
24	17	0	0	5	5
				Nicolas, Jean-Louis – le père, Luc, Antoine, grand-père	Claire, Marie-Lise, maman, grand-mère, Virginie

En feuilletant le manuel pour la VIII^{ème}, on observe facilement qu'il est presque dépourvu de représentations iconographiques de l'élève et du professeur. Si elles abondent dans les manuels pour la cinquième et la sixième, elles diminuent, assez brusquement, dans celui pour la septième pour disparaître, finalement, dans celui de la huitième.

Représentations					
Enseignés		Enseignants		Noms/prénoms/appellations	
Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
26	7	0	0	4	3
				Philippe, papa, Hugues, Michel	Sophie, maman, Monique

On a remarqué aussi le souci des auteurs pour respecter, en égale mesure, les représentations des filles et de garçons dans le but de fournir une adéquation maximale entre le dessin et le texte. Cependant, il est à souligner le fait qu'aucun des manuels ne mentionne le rôle de l'école, ni même l'ambiance des salles de classe destinées aux cours de langues. L'absence totale du rôle de l'enseignant ou tout au moins de ses interventions auprès des élèves est à prendre en considération.

3. Conclusions

Les illustrations accompagnant les textes ne sont pas sans effet ou sans impact sur les lecteurs. Elles jouent aussi un rôle dans la transmission d'un message qui influence fortement les élèves.

En s'interrogeant sur ce que véhiculent ses illustrations, on constate rapidement qu'elles sont médiatrices de message pour les utilisateurs des manuels ou d'autres moyens d'enseignement corrélés à l'analyse interprétative. Le *Cadre européen* (5.1.1.2) propose un savoir socioculturel. La connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes. Par exemple, dans les manuels analysés, la sphère domestique est généralement attribuée à la femme, à la mère, c'est elle qui assume les tâches ménagères: faire la vaisselle, faire la cuisine. S'agit-il ici d'une

discrimination ou d'une stéréotypie ? Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects : la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, langage du corps, savoir-vivre, comportements rituels. C'est ici qu'intervient le manuel en offrant des exemples qui contredisent certaines idées stéréotypées, où chacun n'accomplit pas toujours des tâches différentes selon le sexe.

Notons aussi que tous ces aspects sont dus aux « différences culturelles [...] placées n'importe où : entre deux individus, entre deux professions, entre deux régions, entre deux continents, et ainsi de suite par degrés infinis de variations » (Tanon, Vermès, 1993 :10).

Les filles et les garçons pratiquent des loisirs variés et s'impliquent de manière équivalente dans des jeux, des sports et d'autres activités de passe-temps: la lecture, le tennis, la natation, le cinéma, la musique, le camping, etc.

Les représentations sociales sont des « héritages » des milieux familial et éducatif et nous espérons avoir montré la façon dont sont représentés les acteurs du processus d'apprentissage dans les manuels.

Bibliographie :

- Condei, Cecilia (2009) « Les stéréotypes des manuels roumains de Fle pour le primaire », dans *Inovatie i nastavi*, vol 23, 2009, Belgrade, ISSN 0352-2334, pp. 27-39.
- Duru-Bellat, Marie (1994). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », dans *Revue française de pédagogie*, volume 109, 1994. pp. 111-141. DOI : 10.3406/rfp.1994.1250
- Jodelet, Denise (1989). *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF, Site web: <http://classiques.uqac.ca>, dernière consultation : le 8 septembre 2016.
- Lelièvre, Françoise et Claude Lelièvre 2001. *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*, PUF, Paris, 2001, cité sur : http://www.adequations.org/IMG/article_PDF/article_a1247.pdf, dernière consultation : le 5 avril 2016.
- Py, Bernard (2004) « Pour une approche linguistique des représentations sociales », dans *Langages*, 38e année, n°154, 2004. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. pp. 6-19. doi : 10.3406/lgge.2004.943
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2004_num_38_154_943, dernière consultation : le 5 avril 2016.
- Py, Bernard (2000). « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques », *Tranel* 32, pp. 5-20.
- Tanon, Fabienne et Geneviève Vermès (1993). *L'individu et ses cultures*, Paris : L'Harmattan, 207 p.

Corpus d'analyse:

- Slăvescu, Micaela et Angela Soare 2013. *Limba franceză pentru clasa a V-a*, Limba modernă 2, editura Cavallioti, București (abrége : CAVALLIOTI, L2, 5^{ème}, 2013).
- Popa, Mariana Micaela Slăvescu et Angela Soare 2013. *Limba franceză pentru clasa a VI-a*, Limba modernă 2, editura Cavallioti, București. (abrége : CAVALLIOTI, L2, 6^{ème}, 2013).
- Slăvescu, Micaela et Angela Soare 2013. *Limba franceză pentru clasa a VII-a*, Limba modernă 2, editura Cavallioti, București, 2013 (abrége : CAVALLIOTI, L2, 7^{ème}, 2013).
- Popa, Mariana Micaela Slăvescu et Angela Soare 2013. *Limba franceză pentru clasa a VIII-a*, Limba modernă 2, editura Cavallioti, București, 2013 (abrége : CAVALLIOTI, L2, 8^{ème}, 2013).

LE GUIDE ET LE TOURISTE - DEUX INSTANCES DISCURSIVES ENGAGÉES DANS LA COMMUNICATION TOURISTIQUE

Rodica-Doina GEORGESCU
Université de Craiova, École doctorale *Alexandru Piru*

Résumé

La présente étude se focalisera, d'une part, sur l'analyse des acteurs principaux du discours touristique : l'enseignant-guide et l'apprenant-touriste, leur statut dans le discours sur le tourisme, les marques linguistiques utilisées sur lesquelles est basé le discours touristique, et, d'autre part, sur les notions conceptuelles *d'interaction* et *de communication touristique*. Nous allons également envisager le positionnement discursif des acteurs ainsi que le fonctionnement discursif des formes linguistiques dans le discours touristique. Ensuite, nous prendrons en compte leur manière d'interagir le DIRE (savoir-dire leur discours touristique) et le FAIRE (savoir-faire/partager ce discours).

Abstract

THE GUIDE AND THE TOURIST - TWO DISCURSIVE INSTANCES INVOLVED IN TOURIST COMMUNICATION

This study will focus, firstly, on the analysis of the key players of the tourism discourse: the teacher-guide and learner-tourist, their status in the discourse on tourism, language marks on which tourism discourse is based, and, secondly, on the conceptual notions of interaction in tourist communication. We will also consider the discursive positioning of the actors and the discursive functioning of linguistic forms in the tourism discourse. Then we will consider how they interact in SAY (how to deliver their tourism discourse) and DO (know how to do/share this speech).

Mots-clés: *approche discursive, communication/partage, interaction verbale*

Keywords: *discursive approach, communication/sharing, verbal interaction*

1. Point de départ théorique

Un constat peut fonctionner en tant qu'élément déclencheur de la réflexion: la variété des situations interculturelles permet aux protagonistes d'un dialogue

interculturel d'interagir et, implicitement, de varier les outils linguistiques, dans un espace et dans un temps donnés. Le cadrage externe ou interne favorise le déclenchement de toutes sortes *d'événements communicatifs* d'où résultent différents types de discours et diverses interactions.

Les productions orales relèvent de genres divers dans le sens que : « c'est-à-dire qu'ils se distribuent en "familles" constituées de productions variées, mais présentant un certain "air de famille" » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 2). En s'appuyant sur le discours touristique, l'auteure envisage l'utilité du classement des genres de discours :

Prenons l'exemple d'un guide touristique : c'est bien un « genre » de texte, mais qui relève de différents « genres » de discours-descriptif, didactique, procédural, promotionnel... On commencera donc par admettre qu'il existe deux sortes de genres, que l'on appellera faute de mieux G1 et G2 : (1) G1 : catégories de textes plus ou moins institutionnalisées dans une société donnée. Certains préconisent de réserver le mot « genre » à cette sorte d'objets (en référence à la tradition des « genres littéraires »); (2) G2 : « types » plus abstraits de discours caractérisés par certains traits de nature rhétorique-pragmatique, ou relevant de leur organisation discursive. Ainsi un guide touristique serait-il un « genre » constitué de différents « types », les genres typologiquement purs étant en tout état de cause rares, voire inexistants. (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 3).

Une réflexion à partir de ces éléments théoriques nous a permis de formuler la problématique à débattre qui s'articule autour de ces questions : (i) - Quel est le statut des actants dans le discours touristique? (ii) - Quelles sont les formes linguistiques privilégiées utilisées dans le discours touristique? (iii) - Comment se manifestent-elles dans le discours? Quels types d'interactions produisent-elles dans le discours?

Selon M. Bakhtine « l'échange verbal serait impossible », la présence des acteurs impliqués dans l'échange verbal est vitale. La signification du discours dépend du statut de l'instance énonciative, de l'acte langagier choisi, de l'événement choisi, des conditions matérielles, des circonstances et des visées.

Notre projet de recherche suit deux directions : la première concerne le statut des actants dans la communication touristique et la seconde insiste sur les dispositifs d'information.

2. Statut des actants

Pour le distinguer on observe la relation énonciateur/co-énonciateur lors de l'interaction ainsi que les embrayeurs.

L'énonciateur, terme souvent associé *au locuteur*, est le responsable d'un acte de langage dans le contexte situationnel. Il est en même temps le producteur ou bien le réalisateur d'un énoncé : « [...] l'unité de communication élémentaire, une séquence verbale douée de sens et syntaxiquement complète ... » (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 222). Associé à co-énonciateur, l'énonciateur est celui qui dit *je* et qui occupe la position de producteur physique de l'énoncé, « le sujet communicant » (*Ibidem.*, p. 227) dans une situation communicationnelle. En

analyse du discours, il est « l'identité énonciative que se donne le sujet communiquant à lui-même ». (*Ibidem.*) Sur « la scène d'énonciation » l'énonciateur peut avoir plusieurs rôles en fonction du genre de discours et du type de discours. Ces diverses instances sont, en fait, « comme des facettes d'une même entité » (*Ibid.*).

On le sait bien, depuis qu'Émile Benveniste l'a affirmé, par « embrayeurs » on entend pronoms personnels (première et deuxième personnes du singulier), les adjectifs/les pronoms possessifs correspondants (*mon, ton, le mien, le tien, etc.*), les démonstratifs, certains adverbes et locutions adverbiales locatives (*ici, à droite, etc.*), temporelles (*demain, dans deux jours, il y a deux mois, etc.*), les catégories verbales du présent, du passé et du futur. Le *Dictionnaire d'analyse du discours* explique sommairement, mais précisément, les significations du « locuteur » et leurs partenaires de l'échange verbal. Ainsi, le locuteur ou l'énonciateur **je** s'adresse à quelqu'un—le destinataire, (**tu** désigne le destinataire), les deux sont protagonistes, les actants de l'acte de communication : le sujet communiquant (**je** - c'est celui qui dit et qui donne un sens à son énoncé) et le sujet interprétant (**tu** - c'est celui qui interprète le sens de cet acte de langage). Il s'instaure entre les deux « une relation interactionnelle non-symétrique du fait qu'ils remplissent des rôles différents :... » (*Ibid.*, p. 32), le Dire et le Faire (dire et interpréter le sens de l'acte du langage).

Pour affiner l'analyse appliquée à notre corpus nous empruntons la formule de Jean-Michel Adam « prototypes séquentiels » et retenons que les principaux types textuels : descriptif, narratif et argumentatif se retrouvent dans plusieurs « genres de discours », (selon la formule de Bakhtine). Le discours touristique est considéré comme un « genre de texte » qui englobe des « prototypes séquentiels » le descriptif, le narratif, l'argumentatif (qui se rapportent au niveau macro-textuel) et le didactique, le procédural, le promotionnel, le transactionnel en fonction de l'activité déroulée: offres promotionnelles, vente des produits touristiques, visites guidées, publicité, des manifestations interculturelles, des événements culturels, des *speechs events*, etc. Ces cadrages externes supposent de multiples interactions, de divers types d'échanges verbaux ou culturels, des unités qui tiennent du niveau micro-textuel.

Par conséquent, à l'intérieur de ces catégories discursives, il y a des sous-ensembles ou de sous-classes et même des sous-sous-classes, différenciées d'après les grands événements culturels : de type « réunions » (réunion de travail, entretien ou les interactions de travail, les interactions de service) ce qui donne l'image d'« une famille de textes », d'après la « famille d'interactions » comme le dit Jean-Michel Adam dans son ouvrage « Les textes : types et prototypes ».

Ces événements communicatifs sont définis selon des critères internes et externes. Concernant les critères internes, l'identification de ces événements repose sur l'emploi d'un certain matériel linguistique : l'emploi des temps verbaux, le fonctionnement des déictiques, les types de connecteurs privilégiés, la nature des actes de langage, etc., et des paramètres plus spécifiques à l'interaction orale : « la tonalité de la voix, la longueur/la durée des tours de parole, la fréquence des régulateurs ou des chevauchements de paroles, etc. » (*Ibid.* p. 5).

En ce qui concerne les paramètres externes, on a en vue le rapport avec le site et alors la définition des événements communicatifs s'appuie sur la nature et destination du site (privé ou public, clos, en plein air, agence de tourisme, office du tourisme, bureau de tourisme, école, université, etc.), sur la nature des participants

(le nombre des participants à l'interaction, la distribution des rôles, etc.), sur la nature du canal (la communication ou l'échange en présentiel, par téléphone), ou encore, sur le but et la durée de l'interaction (planification de l'échange, degrés d'interactivité, etc.).

Nous avons noté qu'il y a des axes classificatoires reconnus et il y en a d'autres qui sont plus ou moins reconnus. Ceux-ci entraînent une infinité d'interactions visant les types de clientèle : des touristes qui voyagent fréquemment ou qui sont seulement en passage, des touristes intéressés ou moins intéressés du site, etc., le type de tourisme pratiqué : *tourisme d'agrément, de presse, d'affaires, de shopping, professionnel, culturel*, etc., de l'aire touristique : *local, régional, international*.

Le but de ces activités est de rendre service à quelqu'un, mais aussi de le mobiliser, de l'entraîner à une communication à l'effet de reconnaissance ; on pourrait y ajouter les interactions des apprenants-touristes et les échos de ces coopérations ou communications interculturelles partout, dans le monde.

3. Les formes linguistiques privilégiées présentes dans les guides touristiques numériques

3.1. L'adjectif qualificatif

Centrés sur les activités, sur les loisirs et le mode de vie des Franciliens, les guides touristiques contiennent des passages descriptifs évaluatifs qui incitent au voyage-découverte.

Nous avons remarqué le souci pour le côté esthétique : un bon nombre d'adjectifs qualificatifs aux superlatifs relatifs et absolus sont de véritables « points d'accroche » et « assises » dans le fondement discursif des stéréotypes culturels.

L'adjectif « idéal » (texte-support no1) attaché à la ville de Paris accroche l'attention des touristes. Par sa connotation positive, l'enseignant-guide cherche non seulement à attirer, à inciter beaucoup de touristes à les visiter, pour des intérêts touristiques, économiques, mais aussi il cherche à éveiller leur curiosité pour la nouvelle offre promotionnelle. Paris est, par excellence, la ville idéale pour le tourisme de shopping, pour découvrir les dernières nouveautés de la Mode, idée renforcée par l'énoncé « Paris est la capitale du luxe et de l'élégance » (*Ibidem.*). La ville est connue aussi par ses créateurs célèbres et par « ses nombreuses enseignes prestigieuses » (*Ibidem.*), par les événements comme Fashion Week, par les lieux d'exposition consacrés à la Mode, par les défilés « de mode haute couture et de prêt-à-porter dans plusieurs hauts lieux parisiens (Carrousel du Louvre, Palais de Tokyo, Grand Palais...) » (*Ibidem.*). Le touriste découvre et peut « accéder à un large éventail de marques, mais aussi découvrir le savoir-faire des créateurs... » (*Ibidem.*). La diversité des créations pour tous les goûts, des marques et des accessoires, l'originalité, le raffinement des collections, le faste des spectacles consacrés à la mode sont des atouts redoutables pour focaliser l'attention des touristes qui choisissent comme destination touristique la capitale de l'Hexagone.

Après avoir passé en revue toutes ces informations pratiques liées à la mode, le guide conclut que Paris est la « destination shopping **incontournable** » et un lieu « **propice** aussi bien à la flânerie qu'à la découverte » (*Ibidem.*, nous soulignons). Les

adjectifs : *originaux, stylisés, prestigieuses, hauts, insolites, divers, plus grandes, exceptionnelles*, qui, par leur contenu sémantique, sont porteurs des connotations positives « par lesquelles se réalise-dans l'idéal-la visée promotionnelle du genre "guide" » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17) et des outils linguistiques plus appropriés dans la communication/le partage du savoir interculturel.

Les autres guides abondent également en adjectifs avec des connotations positives remarquables: « des aspects étonnants et merveilleux », « les précieux témoignages » (texte no.4), « un bel air métissé », « nouvelle ville façonnée par plusieurs communautés », « d'une grande variété », « des lieux hauts en couleurs », « de véritables bijoux » (texte no.5), « des mythiques guinguettes », « des paysages forcément picturaux » (texte no.6), « particulièrement intéressants », « une réserve écologique remarquable » (texte no.7).

Le discours touristique de l'enseignant-guide est orné d'adjectifs qui ont une force suggestive remarquable et marquent l'engagement affectif du scripteur. L'abondance des adjectifs à valeur positive en témoigne. De plus, ces marques langagières expriment l'enchantement du scripteur pour le réel *magnifié, transfiguré* mis en exergue dans les énoncés définitoires. Nous avons remarqué la prédilection des guides pour *le sublime, le pittoresque* et *le fabuleux* sur lesquels reposent les discours touristiques dont l'enjeu majeur est de faire venir les touristes afin de « consommer » des itinéraires.

3.2. Le verbe et les expressions verbales impersonnelles

L'élément central dans une communication/dans une transmission du savoir interculturel reste *le verbe*. Les guides touristiques qui font l'objet de notre recherche comportent des verbes au présent, au conditionnel présent, au futur simple et des formes verbales impersonnelles. La plupart des verbes sont à l'impératif et à l'infinitif à valeur impérative. Le verbe à l'infinitif est précédé par la préposition *pour* (dans plusieurs contextes) et par la préposition *à*, des prépositions qui contribuent, en grande mesure, à accomplir « une visée prescriptive » (*Ibidem.* p. 18), l'une des trois visées communicationnelles, composantes de la « visée promotionnelle ». Sur le plan linguistique, elle est propre aux recommandations et aux injonctions. Les verbes à l'impératif sont à même d'exprimer le conseil, la recommandation de voir tels ou tels espace, monument, pays, territoire, etc. :

- (1) *Suivez* le guide! (texte no1 ; nous soulignons),
- (2) *Promenons-nous* au cœur d'une région... (texte no.2, nous soulignons),
- (3) *Perdez-vous* dans ses rues et ruelles et *contez-vous fleurette*... (texte no3),
- (4) *Venez* donc découvrir (texte no.3, nous soulignons),
- (5) *Découvrez*... (texte no.4, nous soulignons),
- (6) *Suivez* le guide ! (texte no.6, nous soulignons)
- (7) *Prenez* la route des Indes... (texte no 5), d'offrir des informations pratiques.
- (8) En famille ou entre amis, *laissez-vous* transporter... (*Idem.*, nous soulignons)
- (9) *Prenez* la direction des Bois de Vincennes...Au nord-ouest, *découvrez* Saint-Germain-en-Laye. (*Idem.*, nous soulignons),
- (10) *Sifflez* en pédalant et *émerveillez-vous* des charmes... (*Idem.*, nous soulignons),

- (11) *Filez* à travers le parc régional de la Haute Vallée de Chevreuse. (*Idem.* nous soulignons),
 (12) *Continuez* ce plein d'histoire... (texte no7),
 (13) [...] *longez* durant 30 km le canal de L'Ourcq... (*Idem.*, nous soulignons),
 (14) *Découvrez* aussi la Marne... (*Idem.*, nous soulignons.),
 (15) *Suivez* ce parcours ... (*Idem.*, nous soulignons),
 (16) Sur 170 ha, *croisez* faune et flore... (*Idem.*, nous soulignons).

Les verbes à l'infinitif à valeur impérative rendent aussi des consignes, des informations : « *Apprendre à dessiner* comme Dali et à *épier* le Louvre... » « Et *voir* des vaches, des requins,... » (texte no. 2, nous soulignons), « *Voir*, peut-être, ses rues », (texte no. 3, nous soulignons), « *Pour découvrir* cette réalité multiculturelle... », « *Pour découvrir* les arts et les civilisations... » (texte no. 5), « Cinquante km *pour découvrir* Meaux et son musée de la Grande Guerre... », « *À découvrir* dans les pages du guide des randonnées,... » (texte no. 7, nous soulignons).

Les formes verbales impersonnelles, composées du verbe impersonnel *falloir* suivi d'un infinitif, soulignent encore une fois le conseil du scripteur de visiter « d'observer » les joyaux architecturaux parisiens :

- (17) *Il faut* souvent *explorer*, *fureter* pour observer les trésors de l'architecture de fer au XIXe siècle, car à cette époque, n'étant pas encore admis en façade, il est souvent caché par des parements de pierre... *Il faut attendre* le tournant du siècle pour que le fer et la fonte apparaissent au grand jour grâce aux audaces des maîtres de l'Art nouveau qui, tel Hector Guimard pour le Castel Béranger, n'hésiteront pas à mettre en avant ces matériaux et à leur donner enfin leurs lettres de noblesse. (texte no. 4, nous soulignons).

Nous avons signalé l'emploi de la forme verbale : *mieux vaut* suivie d'un verbe infinitif à la place de : *il vaut mieux de + verbe à l'infinitif* :

- (18) Enfin, pour ne pas se ruiner, *mieux vaut faire son shopping* mode pendant les soldes d'hiver (janvier-février) et d'été (juin-juillet), où les prix sont baissés, même ceux des plus grandes marques ! (texte no. 1, nous soulignons).

Il convient de signaler aussi l'emploi le plus fréquent du verbe *pouvoir au futur simple* suivi d'un verbe à l'infinitif qui indiquent des suggestions concernant l'espace à visiter. Le scripteur fait également la publicité de l'espace, des édifices, des régions ou bien des guides touristiques web. que les touristes devront consulter avant de voyager :

- (19) Vos petits explorateurs *pourront* rencontrer Mickey et les figurines Play mobil dans des parcs d'attractions, grâce à une balade « rien que pour eux ». (texte no. 2, nous soulignons);
 (20) En Seine-Saint-Denis, c'est sur les bords de l'eau que vous *pourrez* glisser sur les pistes cyclables. Et si vous n'avez pas votre vélo, vous *pourrez* même en louer un sur place ! (texte no. 7, nous soulignons)
 (21) Après avoir parcouru la forêt d'Ecouen, massif forestier de 105 ha, vous *pourrez* allier nature et culture en visitant le château d'Ecouen, joyau d'architecture

du XVI^e siècle qui abrite, depuis 1977, le musée national de la Renaissance. (*Ibidem.* nous soulignons)

Le scripteur-guide fait recours à des verbes (à l'impératif affirmatif), expressions verbales (*il faut, vaut mieux+ verbe à l'infinitif*) afin de créer un discours valorisant inscrit dans un contrat de communication touristique (elle aussi est inscrite dans un domaine, celui touristique) dont la finalité est informative. Le producteur du discours se pose comme « l'instance informante » (Charaudeau, 2001 : 12) qui s'adresse au destinataire-touriste, « l'instance consommatrice » (*Ibidem.*) de voyage.

Sous l'aspect externe, la situation de communication est déterminée aussi par les circonstances (visites culturelles, de plaisir, etc.), les conditions matérielles (brochures/guides touristiques, images des endroits, sites naturels, historiques). Nous y ajoutons les visées : *d'instruction, d'incitation*, selon les propos de Charaudeau « [...] une même situation pouvant convoquer plusieurs visées, ou une même visée pouvant se trouver dans différentes situations » (*Ibidem* p. 11). Bref, à l'intérieur du champ discursif peuvent s'entrelacer plusieurs visées résultant d'une typologie textuelle choisie dans l'intention de focaliser l'attention de l'Autre.

Il y a aussi d'autres verbes *au futur simple* que le scripteur utilise dans son discours valorisant :

- (22) Sur votre chemin, vous *croiserez* les Moulins de Pantin, mais aussi le moderne Centre national de la danse, le parc de la Poudrerie de Sevran et celui de la Bergère. (texte no. 7, nous soulignons)
- (23) Vous *apprécierez* les balades découvertes le long du canal de l'Ourcq. (texte no. 6, nous soulignons)
- (24) Le circuit des peintres en pays de Fontainebleau vous *fera* découvrir des paysages forcément picturaux.» (*Idem.*, nous soulignons)

Après les consignes où le mode dominant est l'impératif (mode non personnel), le guide se sert également du futur simple (mode indicatif-mode personnel) pour marquer une volonté, l'action voulue aura plus de chances de réalisation à l'avenir. C'est le linguiste et philologue Paul Imbs (1960 : 50) qui parle du *futur volitif*. Le futur a le rôle de projeter explicitement la réalisation de cette action volitive alors que l'impératif le fait de manière implicite.

L'enseignant-guide invite donc, les apprenants-touristes à visiter l'espace : *à le découvrir et à le redécouvrir, à y réfléchir et à transmettre le nouvel acquis informatif, culturel aux autres.*

3.3. Les indicateurs spatiaux

Le discours touristique est composé aussi **d'indicateurs spatiaux** qui « guident » les apprenants-touristes dans leurs circuits ou bien dans des randonnées, des balades en amoureux dans une ville romantique, des balades-découvertes le long des fleuves, des canaux, des balades en vélo, des visites à vélo. Les guides retracent des itinéraires « de la région de l'Île-de-France tout aussi différents que passionnants » (texte-support no. 6) :

- (25) **Au nord-ouest**, découvrez Saint-Germain-en-Laye, la **route des Impressionnistes**, le parc de Saint-Cloud ou la **forêt de Rosny-sur-Seine**. Les chemins **du nord-est** sont tout aussi agréables à vélo [...]. Sifflez en pédalant et émerveillez-vous des charmes **du sud** de la région. **À l'ouest**, Rambouillet, Versailles, le parc de Sceaux ou **les étangs de Hollande** fourmillent d'autant de pistes que vous pourriez en rêver. Filez **à travers le parc naturel régional de la Haute Vallée de Chevreuse**, du Haras des Bréviaires ou de la coulée verte **du sud parisien**. **À l'est**, on est autant dans la culture que dans l'histoire. (*Idem.*, nous soulignons)

Pour les touristes passionnés d'histoire et de mémoire, les guides leur recommandent

- (26) [...]deux circuits particulièrement intéressants pour les férus d'histoire et de mémoire. Pour commencer, **celui historique à l'est de Meaux**. Cinquante kilomètres pour découvrir Meaux et son musée de la Grande Guerre, Montceaux-lès-Meaux et les ruines de son château royal, puis Varreddes et sa double écluse. C'est à partir de cette commune que débute le second circuit, celui de 43 km qui parcourt le théâtre de la **célèbre bataille de la Marne**. Continuez ce plein d'histoire avec les villages (qui conservent les stigmates de la Grande Guerre) d'Étrépilly, Iverny, Villeroy ou Chambry. (texte no. 7, nous soulignons)

Avant de voyager, les touristes peuvent accéder aux pages du guide des randonnées 2013 sur **Valdoise-tourisme.com**. pour des informations complémentaires. Ils auront l'occasion de visiter la petite ville d'Écouen avec ses environs, d'allier *nature et culture, culture et histoire, nature et tourisme vert*. Notons que les guides touristiques cherchent à renouveler leur offre touristique pour qu'elle soit de plus en plus attractive, plus intéressante et plus diversifiée.

Conclusions

Les outils linguistiques constituent de véritables dispositifs d'action et d'information à l'aide desquels l'enseignant-guide «façonne» son discours touristique pour qu'il puisse devenir plus attractif, plus pertinent et plus convaincant. Ils constituent aussi des éléments déclencheurs qui engendrent de multiples réflexions et de diverses démarches dans la recherche.

Chaque texte est précédé d'une étiquette qui met en avant des dispositifs d'information, les consignes et les recommandations écrites en gros caractères et en vives couleurs: des adjectifs et des verbes à l'impératif, des formules et des types de tourisme que les visiteurs peuvent pratiquer. Ces constructions détachées du texte sont placées en tête du texte pour décrire des choses, des aspects succinctement et de manière trop colorée.

La citation utilisée sert de point d'appui pour les remarques de l'énonciateur, pour son argumentation visant l'apport informatif culturel.

Certains adjectifs valorisants propres aux textes du corpus «font circuler des idées stéréotypiques» et favorisent, donc, la communication touristique et, implicitement, leur partage aux autres touristes d'origines et de cultures différentes.

Nous avons observé que les guides touristiques constituent un lieu de naissance et de circulation des stéréotypes et les textes ont un fond positif, la visée étant à la fois touristique : de faire la publicité et de promouvoir l'offre touristique et didactique et culturelle : *apprendre à découvrir la culture/ la civilisation de l'AUTRE*.

Ce sont des «portions» du savoir interculturel que l'enseignant-guide veut partager/transmettre à ses apprenants-touristes. La transmission de cet acquis interculturel a pour objectif : *dire/communiquer* un message touristique (enchanter le grand public) et le *faire agir*, c'est-à-dire voyager en touriste, visiter ces objectifs/ces destinations touristiques. Les guides touristiques numériques constituent des espaces discursifs dans lesquels on rencontre des traces de points de vue des scripteurs sur les endroits choisis. Nous avons constaté la sélection des aspects les plus attirants, plus séduisants des référents pour « conquérir » les touristes. L'énonciation de tous ces aspects s'accompagne d'un discours évaluatif (comme le montrent les adjectifs positifs utilisés) qui rend la subjectivité (son discours subjectif) du guide.

Le discours touristique permet d'harmoniser le rapport *actants-communication touristique*. Leur interaction se réalise par le biais du discours touristique et relève leurs diverses facettes.

Les interactions sont variées et cette variété se dégage justement de ces rapports que les actants entretiennent dans les situations communicationnelles tout aussi variées. Le sujet énonciateur profère un acte de parole du type: *raconter son voyage à qqn., décrire/faire le portrait d'une région française*, etc. Le destinataire reçoit l'acquis interculturel, interagit avec d'autres destinataires, s'inscrit dans son propre discours qu'il transmet aux autres, dans un espace/à un moment donné, avec de nouvelles formes linguistiques partagées/transmises.

Les guides touristiques choisis révèlent des situations interculturelles diverses : « *des itinéraires-découvertes* », « *balades-découvertes* », « *des circuits* », « *visites avec les enfants* », une typologie d'interactions qui en résultent : *interaction de service, interactions culturelles*. Le but fondamental du guide touristique est d'attirer un bon nombre de touristes à visiter des stéréotypes culturels et géographiques : des pays, des régions et des territoires qui représentent, en fait, des « échantillons » *d'un savoir-vivre, d'un savoir-faire, d'un savoir-être, bref d'un savoir interculturel*.

Corpus étudié : Brochures et guides touristiques de L'Île-de-France
<http://www.visitparisregion.com/guides-20006.html>

1. Paris destination shopping
2. Visites avec les enfants
3. C'est la romance de Paris...
4. L'architecture de fer au XIX^e siècle en Île-de-France
5. Cultures du monde
6. Paris à vélos : Toutes les promenades
7. Nord-Est : Mémoires et grands espaces

Bibliographie

- Adam, Jean- Michel (1992). *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- Baider, Fabienne, Marcel Burger, Marcel et Dionysos Goutsos(éds), (2004). *La communication touristique (tourist communication). Approches discursives de l'identité et de l'altérité, Les stéréotypes discursifs de la communication touristique*, Textes de Maria Amparo Aleson-Carbonell, Richard W.Hallett & Judith Kaplan-Weinger, CKO, Gilles Lugin Mariagrazia Margarito, Antoine Maurice, Sophie Moirand, Stéphanie Pahud, Josette Rebeyrolle, Marja Van Tilburg, Philippe Viallon, Kyoko Takashi Wilkerson & Douglas Wilkerson, Maya Yarymowich, L'Harmattan, disponible sur le site : www.youscribe.com/.../la-communication-touristique, (dernière consultation le 19 novembre 2014).
- Bakhtine, Mikhaïl, 1984 [1952]. « Les genres du discours », dans *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, pp. 265-308.
- Brès, Jacques (1999). « Textualité narrative orale, genres du discours et temps verbal », dans J.-M. Barbéris (éd.) *Le français parlé. Variétés et discours*, Université Paul Valéry-Montpellier III (Praxiling), pp. 105-133.
- Charaudeau, Patrick (2002). « Genre de discours », dans Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (éds) : *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris, Seuil, pp. 277-281.
- Charaudeau, Patrick (2001). *Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle*, dans Actes du colloque de Toulouse sur *Textes, types et genres*, Toulouse, 11 p. (26 p).
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1990). *Les interactions verbales*. t.I, Paris, A. Colin, disponible sur le site: http://www.icar.univlyon2.fr/EQUIPE1/actes/Journee.../CKO_genresoral.doc. (dernière consultation: le 20 septembre 2014).
- Imbs, Paul (1960). *L'emploi des temps verbaux en français moderne : essai de grammaire descriptive*, Paris, Klincksieck, 269 p.

Sitographie consultée:

- Avant-Propos, Compétences interculturelles, Cadre conceptuel et opérationnel*, page 4, disponible sur le site: unesdoc.unesco.org/images/0021/.../219768f.p.
- Wansen-Kaséva, Anna, *Stéréotypisation d'un peuple dans le discours touristique. Étude sur la représentation des Finlandais en tant qu'habitants d'un pays cible touristique*, pdf, disponible sur le site: <https://tampub.uta.fi/.../gradu03318.pdf?....> (dernière consultation: le 20 septembre 2014).

L'IMAGE AUTHENTIQUE DANS LES MANUELS DE FLE : RÔLES ET FONCTIONS

Loredana IONICĂ

Université de Craiova, École doctorale *Alexandru Piru*

Résumé

L'image, sous ses formes diverses, constitue un outil linguistique qui déclenche l'interprétation, un facteur important pour la communication. De même, elle propage un discours qui réunit le visuel et le verbal, un rapport fondé sur la mobilisation de ressources et de savoirs. Image et langage, ces deux notions sont complémentaires dans le processus d'interprétation qui en résulte. Plus qu'un outil linguistique et même pédagogique, l'image est un vecteur culturel et interculturel qui transmet des valeurs et crée des représentations mentales.

Abstract

THE AUTHENTIC IMAGE IN FRENCH TEXTBOOKS: ROLES AND FUNCTIONS

The image in its various forms is a linguistic tool that triggers interpretation, an important factor for communication. Similarly, it enables the discourse which brings the visual and the verbal together, a relationship based on combining both resources and knowledge. Image and language, these two concepts are complementary in the process of interpretation that results from them. More than a linguistic and even educational tool, the image is a cultural and intercultural vector that transmits values and creates mental representations.

Mots-clés: *authentique, discours, image, manuel, sens*

Keywords: *authentic, book, picture, sense, speech*

1. Introduction

Notre recherche met au centre de l'analyse l'image comme émetteur de discours dans un contexte particulier, celui de l'enseignement roumain de FLE. Nous engendrons deux perspectives complémentaires dans notre analyse. Tout d'abord, la perspective linguistique qui souligne le rapport entre l'image et le langage, tous les deux fonctionnant comme un système de décryptage. Cet aspect nous pousse à voir comment est envisagé ce rapport image-langage dans les manuels de FLE quand on assiste à une évolution des générations et des mentalités. Du côté de la perspective

didactique, nous envisageons l'image comme émetteur de discours à travers une approche communicative fondée sur l'interaction entre l'information visuelle et celle verbale et au sein de laquelle s'ouvre un processus d'interprétation.

L'image nous donne à voir une notion pleine de références symboliques. Elle n'est pas dépourvue de sens et de forme. Elle est signe iconique et analogique si on a en vue les relations spatiales qui existent entre l'objet dénoté et l'image. En même temps, elle constitue un code linguistique qui demande un processus d'interprétation et qui soumet les apprenants à un maniement des outils linguistiques. Elle peut aussi devenir un facteur culturel et interculturel qui entraîne des stéréotypes, un élément important pour les représentations que se font les apprenants du pays dont ils apprennent la langue et pour la construction de l'identité discursive qui devient possible par le rapport à l'Autre.

Ce phénomène de la stéréotypie véhiculée par les manuels a été largement traité comme élément impliqué dans le processus d'apprentissage. Avec son caractère d'élément potentiellement discriminatoire, lié aux images des manuels roumains de FLE, il n'a pas été étudié jusqu'à présent, à ma connaissance, que dans deux articles de Cecilia Condei. *Les stéréotypes des manuels roumains de FLE pour le primaire* montrent le rapport homme/femme tel qu'il apparaît dans les images présentes dans les manuels roumains de FLE pour le primaire tout en se rapportant aux actions et aux activités quotidiennes qui leur reviennent. L'autre, *Textes et discours des manuels sur la femme et le système des valeurs humaines*, porte sur un corpus constitué de textes et de types textuels qui en découlent, prédominants dans les manuels roumains de FLE pour les lycéens. Nous nous rapprochons de sa perspective par l'association de l'image au rapport homme/femme en faisant référence au critère des activités quotidiennes qui font la différence entre les deux sexes et qui entraînent des clichés parmi les élèves comme destinataires directs du discours implicite. Un autre aspect de l'approche de Cecilia Condei qui nous intéresse est la mise en relation des stéréotypes avec la linguistique textuelle, mais, pour notre part, nous la réinterprétons en rapport avec l'image et non plus avec le texte comme elle le fait dans le deuxième article susmentionné. De plus, notre recherche se distancie et se différencie par une analyse contrastive de deux époques, démocratique et actuelle, l'élément de nouveauté le plus notable étant l'association de l'image au concept d'authentique, si important pour une représentation réelle de la langue avec tout ce qu'elle englobe.

Dans notre analyse, l'image est prise dans un cadre herméneutique qui fait possible l'interprétation et par la suite l'accès au sens.

Par le biais d'une analyse quantitative et qualitative, nous essaierons de répondre à la question cible de notre étude, *Que donnent à voir les images authentiques des manuels actuels ?*, tout en ayant en vue trois critères: les sexes, les métiers et les activités quotidiennes.

Afin de bien aboutir à nos objectifs de recherche, nous avons choisi un corpus constitué de quatre manuels roumains de FLE dont deux éditions représentent l'époque totalitaire et deux autres sont plus récentes, proches de la réalité actuelle.

Le parcours de notre recherche suit deux volets d'analyse: 1. *Image et discours dans les manuels de FLE* qui a en vue le discours véhiculé par l'image en tant qu'outil pédagogique et les images qui circulent dans les manuels de FLE à travers le temps; 2. *L'image: valeurs et attitudes*, par lequel nous voulons parvenir aux valeurs transmises par les images repérées dans les manuels de FLE et aux procédés discursifs qui y opèrent.

2. Image et discours dans les manuels de FLE

Tant les linguistes que les didacticiens conçoivent l'image tout comme le langage un signe qui détermine la parole. Même si les deux notions, image et langage, sont différentes par rapport au fonctionnement du discours, elles sont complémentaires dans la communication, l'une soutient l'autre. L'image donne sens à la parole tout en facilitant l'interprétation et la compréhension, c'est pourquoi l'image en tant qu'outil pédagogique a gagné sa place dans les manuels et dans les classes de langue étrangère.

D'ailleurs, l'image transmet des signes à notre perception de manière à nous faire parler, produire des énoncés linguistiques qui présupposent d'une part l'équilibre entre ce qu'on voit et ce qu'on dit et d'autre part entre les idées exprimées sous la forme d'un discours parce que ce dernier doit être structuré et bien organisé pour être valide et authentique.

À ce niveau, nous agréons l'opinion de Geneviève Jacquinot, selon laquelle:

Au seul niveau du déchiffrement, la lecture d'une image mobilise un ensemble d'activités intellectuelles et notamment la manipulation de concepts verbaux; quant à la phase de communication du message déchiffré, elle exige bien évidemment la maîtrise des outils linguistiques. (Jacquinot, 1974 : 79)

Nous avançons l'idée que l'image n'est pas sans significations, elle est apte à communiquer, à transmettre des valeurs, notamment des codes linguistiques destinés aux récepteurs. Alors, ce code linguistique demande un processus de décryptage à plusieurs niveaux de lecture exercés par les apprenants en tant que destinataires du discours mis en scène par telles ou telles images.

Cette idée du décryptage à plusieurs niveaux de lecture est renforcée par l'approche de Roland Barthes qui soutient que « [...] toute image est polysémique, elle implique, sous-jacente à ses signifiants, une « chaîne flottante » de signifiés, dont le lecteur peut choisir certains et ignorer les autres » (Barthes, 1964 : 44). Autrement dit, l'image s'interpose entre deux sens: l'un connotatif et l'autre dénotatif, ce qui donne libre cours aux interprétations individuelles. Par conséquent, on met en commun les différentes interprétations individuelles pour aboutir à un sens commun, partagé par la communauté de la classe qui se réalisera par le langage, les activités langagières autour de l'image en tant que texte iconique ou même document. Quand même, le processus d'interprétation reste ouvert parce qu'il y a toujours des sens cachés à découvrir et en faire usage.

Nous associons l'image à la notion d'authentique et dirons que le sens dénoté donne à l'image un aspect brut, ce qui suppose que le rapport entre le signifié et le signifiant ne subit pas de transformations, idée illustrée par Roland Barthes: « [...] dans une perspective esthétique le message dénoté puisse apparaître comme une sorte d'état adamique de l'image; débarrassée utopiquement de ses connotations, l'image deviendrait radicalement objective, c'est-à-dire en fin de compte innocente » (Barthes, 1964 : 46).

H. Holec considère que les éléments visuels sont révélateurs du fonctionnement réel de la langue dans des échanges communicatifs véritables:

[...] les éléments visuels sont la conséquence directe des conditions mêmes du fonctionnement de la langue dans les échanges communicatifs: leur utilisation et leur choix sont imposés par la nécessité de présenter des messages verbaux rapportés aux interlocuteurs, aux situations, et aux objectifs de communication d'échanges authentiques. (Holec, 1975 : 3)

C'est pourquoi nous relierons l'image à la notion d'authentique qui envisage tout ce qui est produit par des natifs et qui n'est pas déformé, détourné de son contexte premier ou forgé en vue d'autres intentions ou objectifs. Malgré les diverses interprétations susceptibles d'un sens connotatif qui puissent surgir autour d'une image, l'enseignant vient s'assurer que l'apprenant perçoit le sens dénoté, réel, de l'image tout en laissant en arrière sa subjectivité.

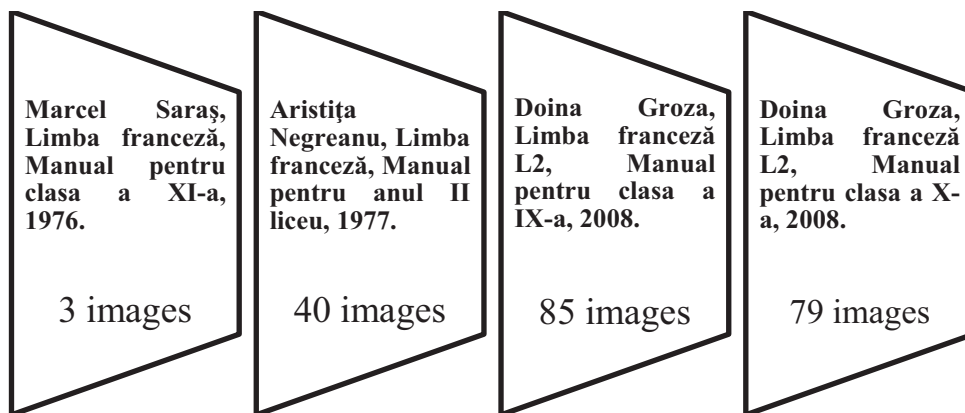
L'interprétation de l'image n'est pas facile si l'œil se rapporte seulement à une image présente, le processus devient plus simplifié au moment où le récepteur saura s'ancrer dans le passé, dans sa mémoire pour que les choses deviennent plus claires. Même si l'image est en jeu, cette idée peut être associée à la perspective du linguiste Dominique Maingueneau autour du discours littéraire en rapport avec la lecture et l'interprétation: « [...] la lecture exige la construction d'implicites qui, loin d'être inférés de la lecture d'une œuvre singulière, sont en fait déjà stockés dans la mémoire du lecteur et qu'il ne fait qu'activer » (Maingueneau, 2004 : 63). La mémoire discursive devient alors un produit de l'imagination et un outil linguistique qui permet la mobilisation de savoirs en vue de l'élaboration du discours et de l'assimilation des représentations culturelles et interculturelles.

Par conséquent, les images qui circulent en classe doivent être bien choisies parce qu'elles reflètent le monde et peuvent créer des préjugés.

2.1. Résultats de l'analyse quantitative et qualitative

Comme nous avons déjà précisé, nous prenons en considération seulement trois critères: *le sexe, les métiers et les activités quotidiennes*.

En ce qui concerne le nombre des images qui circulent dans les manuels de FLE de notre corpus tout en se rapportant à ces trois critères et aux deux époques, on assiste à une augmentation de leur utilisation au fil des années.



Nous partons de trois images en 1976 et arrivons à quatre-vingt-cinq images en 2008. Il semble que l'époque actuelle ressent la nécessité d'un apprentissage analogique, associatif qui facilite l'appropriation de la langue. Les manuels actuels se servent de l'image pour créer de diverses situations de communication qui incitent l'élève à prendre la parole dans n'importe quel contexte, tout un arsenal pour la maîtrise et l'autonomie. Cela est possible parce que les images ont des effets multiples sur la prise de position de la part des élèves: observer, identifier, expliquer, argumenter, décrire, raconter, critiquer, etc.

Par contre, les manuels de l'époque totalitaire compensaient le manque des images par l'exploitation de textes longs, le signe analogique est remplacé par celui arbitraire ce qui embrouille la compréhension et même l'intérêt des élèves envers une langue étrangère. Ce manque ne signifie pas que ces manuels ne trouvent pas un moyen pour faire passer la langue, c'est plutôt une vision différente rapportée à l'époque où ils se situent. Les textes littéraires deviennent l'image de cette époque-là et sont conçus comme un trésor de la langue authentique ce dont avaient besoin les élèves, avides de lectures qui les enrichissaient.

2.1.1. Le sexe

Le manuel a une influence considérable sur les élèves et il est important de faire attention aux éléments qu'on leur enseigne et aux images qu'on y colle. La question du sexe pèse beaucoup dans les documents officiels :

Au sein de l'Organisation des Nations Unies comme au Conseil de l'Europe, de nombreuses actions sont menées pour l'élimination des discriminations à l'égard des femmes, pour l'amélioration de la condition de la femme et pour l'égalité entre hommes et femmes. Le principe de non-discrimination fondée sur le sexe, qui figure dans tous les instruments de protection des droits fondamentaux, est prévu à l'article 21 de la Charte.¹

¹ Charte des droits fondamentaux de L'Union Européenne, disponible à l'adresse http://www.europarl.europa.eu/comparl/libe/elsj/charter/art23/default_fr.htm, dernière consultation le 4 juillet 2016.

Ce besoin d'égalité se ressent à tous les niveaux de la société : métiers, fonctions, activités quotidiennes, salaires, etc. Le concept qui en résulte est le respect de l'individu et de ses droits qu'il soit homme ou femme. Ces concepts du respect et du rejet de la discrimination deviennent essentiels dans l'éducation puisqu'ils influencent le comportement de l'élève.

Comme le problème de la discrimination et des préjugés a beaucoup préoccupé l'humanité, nous nous demandons quelle est la position de l'école dans les dernières années et comment cette position se reflète dans les images qui circulent dans le manuel de FLE, l'outil de base en classe.

Sexe	<i>Marcel Saraș, Limba franceză, Manual pentru clasa a XI-a, 1976.</i>	<i>Aristița Negreanu, Limba franceză, Manual pentru anul II liceu, 1977.</i>	<i>Doina Groza, Limba franceză L2, Manual pentru clasa a IX-a, 2008.</i>	<i>Doina Groza, Limba franceză L2, Manual pentru clasa a X-a, 2008.</i>
femme/fille	1	4	33	22
homme/garçon	2	23	30	33
femme/fille – homme/garçon	0	13	22	24

Par rapport aux personnes féminines ou masculines y représentées, nous remarquons que la plus grande différence est manifestée dans le manuel de 1977 en faveur des personnes masculines. Il y a seulement 4 images désignant des femmes/filles et 23 images qui représentent des hommes/garçons. Les images féminines prédominent seulement dans le manuel pour la IX^{ème} édité en 2008. Il y a aussi des images qui comportent les deux sexes, mais leur importance est plus évidente dans les manuels de l'époque actuelle. Celles-ci sont tout à fait inexistantes dans le manuel de 1976. Nous ressentons de nouveau une évolution d'une époque à l'autre, c'est l'époque actuelle qui essaie de respecter les papiers officiels et de promouvoir le principe de l'égalité parmi les élèves.

2.1.2. Les métiers

Métiers	<i>Marcel Saraș, Limba franceză, Manual pentru clasa a XI-a, 1976.</i>	<i>Aristița Negreanu, Limba franceză, Manual pentru anul II liceu, 1977.</i>	<i>Doina Groza, Limba franceză L2, Manual pentru clasa a IX-a, 2008.</i>	<i>Doina Groza, Limba franceză L2, Manual pentru clasa a X-a, 2008.</i>
Homme	écrivain scientifique	professeur metteur en scène policier concierge prince maçon, ouvrier	écrivain acteur chanteur réalisateur sportif policier	écrivain chanteur homme d'affaires juge pompier acteur sportif journaliste médecin
Femme	physicienne		chanteuse actrice sportive médecin	actrice médecin

Quant aux métiers exercés par les deux sexes, nous constatons que les hommes se réjouissent d'une vie professionnelle active, le métier le plus privilégié étant celui d'écrivain. Par contre, les femmes sont de nouveau défavorisées. C'est le manuel pour la IX^{ème} de 2008 qui les privilégie le plus en leur attribuant de différents métiers. Nous observons que les métiers les plus durs ou les plus intellectuels comme celui de maçon, ouvrier, pompier, policier ou juge reviennent aux hommes. Par conséquent, au niveau des professions, les hommes sont ceux qui détiennent le pouvoir, un élément qui n'a pas beaucoup changé à travers le temps.

2.1.3. Les activités quotidiennes

Activités quotidiennes	<i>Marcel Saraș, Limba franceză, Manual pentru clasa a XI-a, 1976.</i>	<i>Aristița Negreanu, Limba franceză, Manual pentru anul II liceu, 1977.</i>	<i>Doina Groza, Limba franceză L2, Manual pentru clasa a IX-a, 2008.</i>	<i>Doina Groza, Limba franceză L2, Manual pentru clasa a X-a, 2008.</i>
homme/garçon	0	lire le journal voyager prendre des photos aller à l'école conduire aller au concert vérifier la boîte aux lettres offrir des cadeaux murer lire, réviser les leçons aller à moto	lire travailler sur l'ordinateur faire des achats voyager faire des randonnées courir jouer de la guitare jouer avec le cerf-volant pêcher aller au match skier faire du vélo faire de l'athlétisme danser faire un échange scolaire	aller à moto jouer de la guitare jouer à l'ordinateur manger aller à l'école jouer au tennis faire du bénévolat, voyager cueillir des fruits lire le journal jouer au football regarder la télé faire de l'équitation se promener au milieu de la nature
femme/fille	0	réveiller l'enfant voyager aller au concert offrir des cadeaux jouer avec les poupées	lire écrire faire des achats voyager faire des randonnées courir travailler à l'ordinateur écouter de la musique faire de la gymnastique nager danser aller à la poste chanter faire un échange scolaire	lire aller à moto parler au téléphone écouter de la musique, manger, chanter aller à l'école faire du bénévolat, aller à un entretien d'embauche voyager cueillir des fruits travailler sur un ordinateur écrire se promener au milieu de la nature

Nous remarquons à une première vue que les manuels de l'époque totalitaire ne mettent pas en scène beaucoup d'images qui envisagent les activités. Seulement le manuel de 1977 donne la possibilité aux apprenants de prendre conscience des activités qui reviennent aux hommes/garçons et celles pour les femmes/filles. Il y a des activités destinées seulement aux hommes, par exemple *lire le journal* ou *conduire* et d'autres seulement pour les femmes comme *réveiller l'enfant*.

Dans le cas de l'époque actuelle, nous constatons que tant les personnes masculines que féminines se réjouissent d'une vie active plusieurs fois commune. Il y a beaucoup d'activités qui ne font pas la différence entre les deux sexes. Qu'elles illustrent des femmes ou des hommes, toutes ces images qui représentent des activités permettent d'installer et de créer de diverses situations de communication: *faire des achats, aller à la poste, au concert, à l'école, lire, écrire* ce qui facilite l'apprentissage et l'appropriation des notions linguistiques.

3. L'image: valeurs et attitudes

L'image ne fonctionne pas exclusivement comme un outil linguistique, elle peut cultiver des valeurs et des attitudes parmi les apprenants. L'époque totalitaire et celle actuelle sont réunies en faveur de *la communication, le respect envers l'école, l'union familiale, la valorisation du travail et le goût pour les pratiques culturelles* comme *la littérature, le cinéma, la musique, la science ou les visites*. C'est l'époque actuelle qui ajoute quelque chose d'insolite: *l'amitié, l'engagement, l'échange et le partage*, des éléments importants pour l'interculturel, le contact avec le monde entier tout en contribuant à l'image d'un apprenant curieux de connaître, d'évoluer et d'échanger.

Les valeurs et les attitudes manifestées par les images de nos manuels ne créent plus de discordances entre les deux sexes. Il s'agit d'une prise de position qui valorise des comportements et des attitudes positives qui impliquent les deux sexes. C'est plutôt l'époque actuelle qui transmet plus de valeurs grâce à la variété des images ce qu'on ne trouve pas dans les manuels de l'époque totalitaire. Le manque des images y estompe dans une certaine manière l'affirmation des valeurs, pourtant cela ne signifie pas qu'ils ne récupèrent pas par d'autres moyens d'expression.

Au niveau des procédés discursifs, les deux époques se fondent sur les mêmes principes du fonctionnement des images : illustrer les unités d'apprentissages et faciliter l'accès au langage, articuler le sens à travers de différents actes de communication. Pourtant, l'image révèle une fonction illustrative puisqu'elle n'est pas soumise à une exploitation individuelle.

La seule différence, d'ailleurs la plus importante, se situe au niveau du discours mis en scène. Les manuels de l'époque totalitaire reproduisent les situations de communications par *le dessin* ce qui renvoie à un discours fabriqué tandis que les manuels de l'époque actuelle recourent à *la photographie* afin de surprendre les situations réelles ce qui se rapporte à un discours authentique. Afin de mieux illustrer les situations de communication et le rapport image-langage, les

manuels de l'époque actuelle font appel aux textes avec un rôle d'interprétant. Ces derniers proposent des unités structurées par des thèmes qui les définissent et qui à leur tour sont définis à l'aide des images, il s'agit d'un principe d'analogie entre texte et image qui se propose de faciliter la compréhension et de guider l'élève vers la communication et l'apprentissage.

4. Conclusions

Tout comme le langage, l'image constitue un signe linguistique capable d'émettre un discours soumis à l'interprétation. Par rapport au contexte de l'enseignement, celui-ci est conçu comme un outil didactique qui soutient l'apprentissage tout en instaurant un lien entre la perception visuelle et l'activité langagière. De plus, l'image est un facteur qui entraîne des stéréotypes, un élément important pour les représentations que se font les apprenants du pays dont ils apprennent la langue. Comme les manuels reflètent l'air du temps, nous avons remarqué des différences considérables concernant le nombre des images y proposés, les types d'images (dessin/photographie), la prédilection pour l'un ou l'autre sexe, les métiers envisagés ou les activités pratiquées.

Si l'époque totalitaire privilégie les textes comme moyen d'expression et comme source de langue en défaveur de l'image, l'époque actuelle change d'avis en faveur de l'image à laquelle les linguistes et les didacticiens accordent une utilité significative. La présence fréquente des personnes masculines dans les manuels de l'époque totalitaire s'efface dans l'époque actuelle où les femmes acquièrent les mêmes droits que les hommes. La discrimination n'est plus un point de repère pour les élèves qui sont encouragés à être ouverts au monde et à la culture.

L'analyse contrastive de deux époques nous a montré qu'une évolution constructive s'est produite à travers le temps, pourtant les manuels anciens ou actuels veulent que l'élève soit capable de maîtriser la langue qu'il apprend tout en développant des attitudes positives.

Corpus

- Saraș, Marcel (1976). *Limba franceză – Manual pentru clasa a XI-a (anul VII de studiu)*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 118 p.
- Negreanu, Aristița, (1977). *Limba franceză – Manual pentru anul II liceul (anul VI de studiu)*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 207 p.
- Groza, Doina, Belabed, Gina, Dobre, Claudia, Ionescu, Diana, (2008). *Limba franceză L2 – Manual pentru clasa a IX-a*, Corint, București, 128 p.
- Groza, Doina, Belabed Gina, Dobre, Claudia, Ionescu, Diana, (2008). *Limba franceză L2 – Manual pentru clasa a X-a*, Corint, București, 136 p.

Bibliographie

- Barthes, Roland (1964). « Rhétorique de l'image », dans: *Communications*, 4. *Recherches sémiologiques*, pp. 40-51. Accès : <http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027>. Doi: 10.3406/comm.1964.1027. (dernière consultation : le 4 juillet 2016).
- Condei, Cecilia (2013). « Aspects de la communication non-verbale dans les manuels de FLE pour le primaire », dans *Inovatija et nastavi*, vol. 26, 1/2013, YUISSN 0352-2334, pp. 18-26, INOVACIJE u nastavi-УЧИТЕЉСКИФ АКУЛТЕТ<http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2014/07/Inovacije-1-13.pdf><http://scindeks.ceon.rs/issue.aspx?issue=11574> (consultation le.10.12.2014)
- Condei, Cecilia (2010). « Textes et discours des manuels sur la femme et le système des valeurs humaines », dans *Le langage et l'homme*, no. 1, pp. 131-141
- Charaudeau, Patrick et Dominique Maingueneau (dirs.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 666 p.
- Holec, Henri (1975). « L'approche macro-linguistique du fonctionnement des langues et ses implications pédagogiques : rôle du visuel », C.R.A.P.E.L, dans *Mélanges Pédagogiques*, pp. 1-15, Accès : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/Holec_1_.pdf>, (consultation le 4 juillet 2016).
- Jacquinet, Geneviève (1974). « Image et langage, ou comment ne pas parler avec des images », dans *Langue française*. N°24, *Audio-visuel et enseignement du français*. pp. 75-92. Accès : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1974_num_24_1_5696>. DOI : 10.3406/lfr.1974.5696. (dernière consultation : le 4 juillet 2016).
- Maingueneau, Dominique (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Armand Colin, Paris, 247 p.
- Muller, Catherine (2014). « L'image en didactique des langues et des cultures: une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour », dans *Synergies Portugal*, no. 2, pp. 119-130, Accès : <<http://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf>>, (consultation le 4 juillet 2016).
- Charte des droits fondamentaux de L'Union Européenne. Accès : <http://www.europarl.europa.eu/comparl/libe/elsj/charter/art23/default_fr.htm>(dernière consultation : le 4 juillet 2016).

LE CHAMP SÉMANTICO-LEXICAL DE LA COULEUR *BLEUE*

Iuliana-Florina PANDELICĂ
Université de Craiova, École doctorale *Alexandru Piru*

Résumé

Notre projet se propose de présenter, d'une part, la signification culturelle de la couleur bleue et, d'autre part, de présenter le champ lexical de la couleur bleue, tout en réalisant une recherche sur les équivalents roumains des termes de la couleur bleue. Nous essayerons de souligner des transformations culturelles : l'existence de la couleur date depuis longtemps, mais les gens choisissaient de ne pas la voir. Au fil du temps, ce n'est pas la couleur qui a changé, mais la perception de cette couleur. Sa perception même a une évolution, et cela tient d'une construction culturelle.

Abstract

THE SEMANTIC LEXICAL FIELD OF THE BLUE COLOR

Our project aims to present on the one hand, the cultural significance of blue color and, on the other hand, to present the lexical field of blue, while making a research on the Romanian equivalents of the terms related to blue. We will try to highlight cultural transformations: the blue color's existence started long time ago, but people have chosen not to see it. Over time, it is not the color which has changed, but the perception of that color. Even its perception has an evolution, which is related, first of all, to a cultural construction.

Mots-clés : *bleu, couleur, champ lexical, champ sémantique, terme*

Keywords : *blue, color, lexical field, semantic field, term*

1. Introduction

Questions de recherche

Notre problématique s'organise autour de quelques questions de recherche: Peut-on facilement délimiter le champ lexical du champ sémantique du bleu ? Où se situent les notions liées aux couleurs : elles appartiennent au langage courant ou au langage spécialisé ? Est-il possible de trouver les équivalents roumains pour tous les termes français identifiés dans le champ lexical de la couleur bleue ? Est-ce que tous les termes français qui composent le champ lexical du bleu trouvent un correspondant dans la langue roumaine ?

L'objectif de notre démarche est de démontrer la richesse du champ lexical de la couleur bleue dans les deux langues, le français et le roumain.

Pour répondre aux questions soulevées, nous avons utilisé l'analyse sémique et les perspectives lexico-sémantique et terminologique.

Le but de cet article est d'examiner les termes qui composent le champ lexical de la couleur bleue, en le délimitant du champ sémantique et de chercher leurs équivalents en roumain. Le champ lexical et l'emploi des couleurs ne sont pas toujours les mêmes en français et en roumain, ce qui peut créer des confusions au niveau de la traduction. Il est intéressant d'observer si les couleurs subissent des modifications de sens dans la traduction par rapport au texte original.

Cela pourrait aboutir à constater des différences linguistico-culturelles, surtout parce que la couleur bleue est plutôt un fait de société, l'hypothèse étant par conséquent que les gammes des couleurs diffèrent d'un peuple à l'autre, d'une langue à l'autre.

Peut-on facilement délimiter le champ lexical du champ sémantique du bleu ?

Les linguistes attirent l'attention sur le fait qu'il y a le risque de confondre les notions de champ lexical et de champ sémantique. Par conséquent, nous distinguerons les deux concepts dès le début de notre travail.

Le corpus que nous avons choisi est représenté par l'œuvre de Michel Pastoureau, l'historien qui a étudié les couleurs en diachronie et des dictionnaires, pour analyser la correspondance entre les termes français et les termes roumains qui composent le champ lexical de la couleur bleue.

2. Analyse du corpus

2.1. Cadre théorique. Le champ lexical de la couleur bleue

Le terme « bleu » n'a pas pour source directe le latin et son premier sens était indéfini. Plusieurs mots latins réfèrent aux différentes nuances dans la gamme du bleu, du vert et du gris : « *cæruleus* » - bleu azur ; « *cyaneus* » - bleu foncé ; « *cæsius* » - gris bleu ou bleu verdâtre, mais aussi gris vert ; « *glaucus* » - entre vert et bleu pâle ; « *violaceus* » : d'un bleu tirant sur le violet. Il apparaît non seulement dans le langage courant, mais aussi dans le langage spécialisé. Il apparaît pour exprimer une couleur « analogue à celle d'un ciel sans nuage : Une mer parfaitement bleue. Des yeux bleus. », mais il a également d'autres significations, il entre dans des expressions et formules figées. On se pose tout d'abord une question : la couleur, c'est quoi ? Une définition telle que « Couleur - Qualité de la lumière que renvoie un objet et qui permet à l'œil de le distinguer des autres objets, indépendamment de sa nature et de sa forme »¹ ne suffit pas. Nous devons analyser la couleur dans un contexte, parce que le terme qui indique la couleur caractérise un objet, transmet un message sur un objet, une personne, une situation, etc.

Selon Alain Polguère (2003 :157), le champ sémantique, défini pour la première fois par Jost Trier, est « un regroupement de lexies dont les sens ont en commun une composante particulière »². Le champ sémantique est l'« ensemble

¹ Source <http://www.cnrtl.fr/definition/couleur>.

² Alain Polguère, *Lexicologie et sémantique lexicale*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2003.

des mots, des notions se rapportant à un même domaine conceptuel ou psychologique »³. Il relève de la synchronie et peut être défini comme l'aire couverte par la ou les significations d'un mot de la langue à un moment donné, qui peut être saisie seulement en rapport avec d'autres significations. Par conséquent, le champ sémantique « sert à structurer le lexique en microsystèmes »⁴.

Le champ lexical est une « structure paradigmatique constituée par des unités lexicales se partageant une zone de signification commune et se trouvant en opposition immédiate les unes avec les autres »⁵, ce qui veut dire qu'il s'agit d'un ensemble cohérent de mots trouvés dans un contexte et qui se rapportent à une même idée ou à un même domaine.

Pour cette recherche, nous avons préféré nous arrêter sur l'analyse comparative des dénominations du bleu dans les textes de Michel Pastoureau et dans les dictionnaires en roumain et en français.

2.2. Peut-on facilement délimiter le champ lexical du champ sémantique du bleu ?

En ce qui concerne le risque de confondre les deux notions, le champ lexical et le champ sémantique, il faut retenir que le premier est l'ensemble des termes qui renvoient par dénotation au bleu. Si l'on ajoute les termes qui renvoient au même thème par métaphore ou connotation, on en obtiendra le réseau lexical. Le champ lexical du mot bleu est l'ensemble des mots se rapportant (pour parler du ciel, de l'eau, des pierres précieuses, etc.) : apprenti, débutant, nouveau, novice, lapis-lazuli, bleuté, contusion, lésion, hématome, bleuâtre, paon, lavande, givré, cérulé, céruléen, méditerranée, mers du Sud, piscine, saphir, cobalt, indigo; bleuets, bleuir, bleuissement; variations: azur, azurin, canard, ciel, cobalt, drapeau, gendarme, horizon, Klein, lune, marine, Matisse, mer, outremer, Prusse, roi, turquoise, etc.

D'autre part, le champ sémantique représente l'ensemble des sens disponibles du mot « bleu » dans tous ses contextes d'utilisation.

2.2.1. Où se situent les notions liées aux couleurs : elles appartiennent au langage courant ou au langage spécialisé ?

En effet, il existe déjà un nombre considérable de recherches dans la sphère chromatique de la couleur bleue. Il nous a semblé intéressant d'arrêter notre attention sur les termes chromatiques utilisés dans un domaine particulier, le domaine historique. La question soulevée dès le début de notre recherche a été la suivante : où se situent les notions liées aux couleurs : elles appartiennent au langage courant ou au langage spécialisé ? Le langage de l'histoire de l'art constitue-t-il un langage de spécialité ? Nous pensons que l'art en soi représente un langage, parce qu'il ne fait rien d'autre que de transmettre des messages, de décrire des époques, de nous communiquer, à travers la forme, la couleur, voire la matière, les sentiments des auteurs et des peuples ou des civilisations qui les ont inspirés. En parlant de toutes les formes d'expression de l'art, on utilise le mot. Par

³ Source <http://www.cnrtl.fr/definition/s%C3%A9mantique>.

⁴ Franck Neveu, Dictionnaire des sciences du langage, Armand Colin, Paris, 2004.

⁵ Eugen Coseriu, *L'étude fonctionnelle du vocabulaire : précis de lexématique. Cahiers de lexicologie*, no 29, 1976, pp. 5-23.

conséquent, le langage utilisé par les spécialistes de l'art est un langage propre à ce domaine, langage parsemé, bien entendu, par des traces du vocabulaire courant.

D'ailleurs, Pascal affirmait dans ses Pensées (XII^e siècle)

Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties.

Cette citation nous confirme le fait qu'on ne peut pas séparer les choses d'une manière cartésienne (dans son « Discours de la méthode », Descartes promeut la séparation des choses et l'analyse détaillée de chaque partie pour obtenir le meilleur résultat) s'il s'agit de l'histoire, puisque l'histoire comprend toute la vie d'une société.

Pour Cristiana-Nicola Teodorescu, « le discours spécialisé de l'histoire des couleurs est un discours de l'interdisciplinarité, au carrefour de la l'histoire de l'art, de l'histoire, de la chimie, de la physique, de l'anthropologie, de la sociologie. ».⁶

Michel Pastoureau, en tant qu'historien, dédie une partie de son œuvre aux couleurs, à leur histoire, en devenant, par les monographies sur les couleurs, le premier spécialiste de l'histoire des couleurs et des images.

Pour ce qui est du bleu, la couleur autour de laquelle se construit notre présente recherche, son histoire est celle d'un complet renversement : pour les Grecs et les Romains, cette couleur compte peu ; elle est même désagréable à l'œil. Or aujourd'hui, partout en Europe, le bleu est de très loin la couleur préférée (devant le vert et le rouge).

L'ouvrage de Michel Pastoureau *Bleu : histoire d'une couleur* retrace l'histoire du bleu, une couleur « qui ne fait pas de vagues », il met en valeur l'histoire du renversement subi par la couleur bleue dans les sociétés européennes et présente les pratiques sociales de cette couleur (au niveau des étoffes, vêtements et symboles, dans la vie quotidienne, ses emplois et ses significations). Il s'occupe également de la place du bleu dans la création littéraire et artistique dans les sociétés occidentales, de l'Antiquité jusqu'à nos jours, tout en mettant en valeur le triomphe du bleu à l'époque contemporaine, mais il s'interroge également sur son avenir.

L'existence de la couleur date depuis longtemps, mais les gens choisissaient de ne pas la voir. La couleur est un phénomène complexe qui met en relation une source lumineuse, un objet et le couple œil-cerveau - le récepteur. On ne pourrait pas donc parler de l'inexistence d'une certaine couleur, sa perception et sa définition est le résultat d'un processus autour des données physiques, physiologiques, psychologiques et culturelles à la fois. Ainsi, la couleur a un double rôle : un rôle descriptif et un rôle symbolique. Par conséquent, ce n'est pas la couleur qui a changé, mais la perception de cette couleur. Sa perception même a

⁶ Cristiana-Nicola Teodorescu, *La terminologie du bleu: une approche didactique*, https://www.academia.edu/3882940/LA_TERMINOLOGIE_DU_BLEU_UNE_APPROCHE_DIDACTIQUE

une évolution et retracer cette évolution signifie retracer et observer la construction culturelle à travers cette analyse.

Le bleu est une couleur qui nous fait penser tout d'abord à la mer (« Une immensité, bleue quelquefois et verte souvent, s'étend jusqu'aux confins du ciel : c'est la mer »⁷, à la couleur du ciel (« Le bleu, c'est-à-dire le ciel », disait Baudelaire), tout comme le vert renvoie à la nature (selon Baudelaire, « le vert est le fond de la nature, parce que le vert se marie facilement à tous les autres tons »). Quant aux sentiments, le bleu est habituellement associé à la sérénité, au calme, mais les recherches conduites autour de la relation entre émotions/sentiments et couleurs ont relevé le fait qu'il est impossible d'aboutir à un consensus sur l'universalité des associations de mots et de couleurs.

2.2.2. Est-il possible de trouver les équivalents roumains pour tous les termes français identifiés dans le champ lexical de la couleur bleue ?

En analysant le corpus établi au début de notre recherche, nous avons fait l'inventaire des termes composant le champ lexical et le champ sémantique de la couleur bleue. Nous avons divisé le résultat de cette recherche dans les dictionnaires dans deux grandes catégories : les nuances de la couleur bleue et les expressions avec le bleu.

2.2.2.1. Les nuances de la couleur bleue⁸

FR	ROU
Acier	Oțel
Aigue-marine	Acvamarin
Ardoise	Ardezie
Azur	azur, albastru deschis
Azurin	-
Barbeau	vinețele, albăstrele (bot) bleu barbeau – albastru deschis aprins
Berlin	(de) Berlin
Bleuet	albăstrea, albăstriță (bot)
Bleu	bleu, albastru, azuriu vânăt
Canard	albastru-verzui
Céleste	celest/ceresc
Cérule	-
Céruleen	albăstrui, azuriu
Charon	-
Ciel	albastru deschis
Cyan	albastru-verde
Cobalt	Cobalt
Dragée	-
Électrique	Electric
Givré	(de) chiciură

⁷ Charles Baudelaire, *Salon de 1846*, Collections Litteratura.com

⁸ Source <http://www.kasylum.com/dictionnaire-couleurs-4-bleu.html>

Guède	drobușor (bot) culoare albastră obținută din drobușor
Indigo	Indigo
Klein	Klein
Lavande	Lavandă
Lapis-lazuli	lapis-lazuli
Majorelle	-
Marine	Marin
Mers du sud	-
Nuit	albastru închis
Outremer	peruzea, lapis-lazuli, lazulit
Paon	Păun
Pastel	drobușor (bot) vinețele, albăstrele (bot) pastel (pict.)
Pétrole	albastru închis bătând spre verde
(de) Prusse	a. Albastru închis bătând spre verde/(de) Prusia/prusian b. Ferocianură ferică
Roi	Regal
Saphir	safir
Sarcelle	rață/sarselă
Turquin	albastru închis
Turquoise	de culoarea turcoazei (bleu-verte)

Dans la liste que nous avons dressée à partir des dictionnaires français-roumain et roumain- français, nous constatons la présence des formes composées avec un adjectif ou un nom introduit parfois par la préposition « de ». Des trente-huit nuances retrouvées dans les dictionnaires, six (Azurin, Cérulé, Charon, Dragée, Majorelle, Mers du sud) n'ont pas d'équivalent en roumain, ni même de néologisme (comme, par exemple, dans le cas du terme français « indigo », pour lequel le roumain utilise le terme « indigo »). Il y a d'autres cas dans lesquels deux nuances différentes du français sont traduites en roumain par le même terme.

Par exemple, pour « Guède » et « Pastel » on emploie le même mot en roumain « drobușor » ; pour « Pétrole » et « Prusse », nous avons trouvé la traduction « albastru închis bătând spre verde ». D'autre part, il y a des termes français qui ont reçu plusieurs sens en roumain, par exemple, « Pastel » est traduit par « drobușor (bot) », « vinețele, albăstrele (bot) », « pastel (pict) ». Toutes ces différences ou similarités peuvent être interprétées par la parenté des deux langues, par la facilité de comprendre une notion et d'assimiler un terme en l'adaptant à la langue roumaine. Il y a également l'explication liée à l'histoire et à l'évolution d'une société, la Roumanie étant un pays francophone, surtout dans l'usage de certaines matières qui ne sont pas retrouvées en même temps dans les deux sociétés.

2.2.1.2. Les expressions comprenant le mot « bleu » :⁹

FR	ROU
En rester bleu, être stupéfait de quelque chose.	a-și ieși din minți/fire
En être tout bleu	a fi, a rămâne uluit ; a rămâne cu gura căscată/tablou/mască
En voir de bleues, avoir de multiples aventures désagréables (fam.)	a o păți ; a-i da prin piele
En faire voir de bleues à qqn.	a-i face cuiva zile fripte/sânge rău/viață amară
être bleu de quelqu'un	A fi îndrăgostit de cineva
Avoir une peur bleue	a trage o spaimă, a i se face inima cât un purice
N'y voir que du bleu	a nu pricepe o iotă a se uita ca pisica-n calendar (arg) a lua plasă, a se înșela
Colère bleue, colère violente (fam.)	furie oarbă
Ciel bleu	cer albastru/fără nori
Sang bleu, origine noble (litt.)	sânge albastru
Zone bleue, ensemble de certains quartiers centraux de grandes villes où la durée de stationnement des automobiles est limitée.	zonă centrală a unui oraș
Enfant bleu, enfant atteint d'une maladie bleue.	copil suferind de maladia albastră
Pathologie	
Maladie bleue, toute malformation congénitale du cœur et des gros vaisseaux, caractérisée par la cyanose des téguments	maladia albastră (cardiopatie cianogenă)
Race bleue du Maine, race de moutons à la peau bleue, excellente pour l'élevage en herbages. (Zootechnie)	-
Avoir les, mais bleues de froid	a avea mâinile vinete de frig
Conte bleu	Basm
Contes bleus	minciuni, cai verzi pe pereți, povești de adormit copiii
Col-bleu	Muncitor
Cordon bleu	gospodină pricepută, rafinată
Houille bleue	energia valurilor, a mareelor
Bifteck bleu	bifteck în sânge
Se faire un bleu	a-și face o vânătaie
Cuire une truite au bleu	a fierbe un păstrăv aruncându-l direct în apă fiartă
Bleu de travail	salopetă de lucru
Bleu d'Auvergne	varietate de brânză
Petit bleu	vin prost

⁹ Source http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bleu_bleue/9836#Ryfiqmuf6Dolh6ZZ.99

Passer au bleu	a delapida
Bleu de méthylène	a face uitat; a face să dispară
Petit bleu (inv.)	albastru de metilen, antiseptic
Pied-bleu	Telegramă
Se mettre dans le bleu	specie de ciupercă comestibilă
Bas-bleu. Femme qui a des prétentions littéraires	a se îmbăta criță
	scriitoare pedantă

Pour ce qui est du bleu, de ses nuances et de ses dérivés, comme nous l'avons déjà démontré, il y a une certaine correspondance entre le français et le roumain, mais en ce qui concerne les expressions, on remarque beaucoup de différences, voire l'impossibilité de trouver une expression correspondante qui transmette la même idée. D'autre part, dans les cas où nous avons trouvé une expression correspondante, nous avons constaté l'absence du mot « albastru » dans la majorité des expressions roumaines. Il y a assez peu d'expressions dans lesquelles le mot « ablastru » est présent et, de plus, même s'il existe, il n'a aucune liaison entre la signification de l'expression et la couleur proprement-dite (par exemple, « sang bleu », employée pour exprimer l'origine noble est traduite par « sânge albastru » et « maladie bleue », traduite par « maladia albastră ». Pour le reste des expressions construites autour du mot « bleu », le roumain n'utilise jamais le mot « albastru » dans les expressions correspondantes.

3. Conclusions

La couleur a un double rôle : un rôle descriptif et un rôle symbolique. Une recherche sur la couleur bleue suppose définir la couleur en question d'un point de vue descriptif (teinte) et d'un point de vue symbolique (valeurs) dans une société. Cette recherche implique une approche interdisciplinaire, surtout si nous voulons traiter la couleur dans sa perspective historique, puisque cette approche suppose la recherche du bleu dans tous les domaines de l'activité humaine (physique, chimie, religion, arts, etc.). Elle implique aussi répertorier (selon des critères lexicaux et sémantiques) et définir les mots trouvés pour décrire les diverses nuances, mais aussi les locutions et expressions qui contiennent le mot « bleu ». Cette recherche peut aboutir à saisir la position culturelle de la couleur en question dans une société. Pour Annie Mollard-Desfour :

La couleur, perception sensorielle provoquée par les radiations lumineuses, est un phénomène particulièrement complexe qui met en relation différents éléments : une source lumineuse, un objet et le récepteur (le couple œil cerveau). La perception de la couleur et sa nomination sont donc à l'intersection de données non seulement physiques et physiologiques, mais aussi de données psychologiques et culturelles...¹⁰.

¹⁰ Annie Mollard-Desfour, *Le lexique de la couleur : de la langue à la culture... et aux dictionnaires*, source: <http://cief.elte.hu/sites/default/files/19mollarddesfour89-109.pdf> (consulté le 1^{er} août 2016).

Le bleu est une couleur qui nous fait penser tout d'abord à la mer (« Une immensité, bleue quelquefois et verte souvent, s'étend jusqu'aux confins du ciel : c'est la mer », à la couleur du ciel (« Le bleu, c'est-à-dire le ciel », disait Baudelaire), tout comme le vert renvoie à la nature (selon Baudelaire, « le vert est le fond de la nature, parce que le vert se marie facilement à tous les autres tons). Quant aux sentiments, le bleu est habituellement associé à la sérénité, au calme, mais les recherches conduites autour de la relation entre émotions/sentiments et couleurs ont relevé le fait qu'il est impossible d'aboutir à un consensus sur l'universalité des associations de mots et de couleurs.

Bibliographie

- Coseriu, Eugen, *L'étude fonctionnelle du vocabulaire : précis de lexématique*. Cahiers de lexicologie, n° 29, 1976, pp. 5-23.
- Frechuret, Maurice, « Histoires du bleu », Critique d'art [En ligne], 17 | Printemps 2001, mis en ligne le 01 mars 2012, Accès : <http://critiquedart.revues.org/2237>. (Dernière consultation : le 13 avril 2016).
- Gorunescu, Elena (2000). *Dicționar francez-român*, Teora, 1326 p.
- Gorunescu, Elena (1993). *Dicționar frazeologic francez-român, român-francez*, Teora, 328 p.
- Mollard-Desfour, Annie (2013). *Le Bleu*, CNRS Éditions, Paris, 310 p.
- Mollard-Desfour, Annie, *Le lexique de la couleur : de la langue à la culture... et aux dictionnaires*, Accès : <http://cief.elte.hu/sites/default/files/19mollarddesfour89-109.pdf>. (Dernière consultation : le 10 mai 2016)
- Neveu, Franck (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*, Armand Colin, Paris, 317 p.
- Pastoreau, Michel (2006). *Bleu. Histoire d'une couleur*, Paris, Éditions du Seuil, 217 p.
- Pastoreau, Michel (2010). *Les Couleurs de nos souvenirs*, Éditions du Seuil, 258 p.
- Polguère, Alain (2003), *Lexicologie et sémantique lexicale*, Les Presses de l'Université de Montréal, 257 p.
- Simonnet, Dominique, *Le bleu - La couleur qui ne fait pas de vagues*, Actualité Culture Livres, publié le 05/07/2004 dans l'Express, Accès : http://www.lexpress.fr/culture/livre/1-le-bleu-la-couleur-qui-ne-fait-pas-de-vagues_819768.html. (Dernière consultation : le 15 août 2016)
- Teodorescu, Cristiana-Nicola, « La terminologie du bleu : une approche didactique », Accès : https://www.academia.edu/3882940/LA_TERMINOLOGIE_DU_BLEU_UNE_APPROCHE_DIDACTIQUE. (Dernière consultation : le 10 août 2016)
- Le Trésor de la Langue Française Informatisé. Accès : <http://atilf.atilf.fr/http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bleu/9838/locution?q=bleu#168811>(Dernière consultation : le 5 août 2016)

DÉRIVATION DE LEXIQUE DE LA LANGUE ÉTENDUE ÉLABORÉE EN MODÈLE CONCEPTUEL

**Jean Luc RAZAFINDRAMINTSA
Thomas MAHATODY
Josvah Paul RAZAFIMANDIMBY**

Résumé

L'intégration de langage naturel et l'approche linguistique dans la modélisation conceptuelle sont essentielles, car elles sont acceptées par les communautés des exigences. En effet, l'extraction des exigences dans le langage naturel est très difficile, car elle ne permet pas de présenter le niveau conceptuel d'un domaine d'application. Il est donc nécessaire d'utiliser un glossaire ou un lexique structuré tel que le Lexique de la Langue Étendue ou LEL et le scénario modèle afin de spécifier les exigences. Mais, le LEL et le scénario modèle ne permettent ni de présenter le niveau conceptuel d'un domaine d'application ni de dériver d'autres modèles conceptuels dynamiques. Donc, l'usage d'un Lexique de la Langue Étendue élaborée riche en informations conceptuelles noté eLEL est indispensable, car l'eLEL contient les informations nécessaires pour présenter le niveau conceptuel statique et dynamique d'un domaine d'application. Et, par conséquent, dans le présent travail, nous décrivons une approche permettant de dériver les modèles eLEL en éléments constitutifs des modèles conceptuels UML à la fois statique et dynamique d'un domaine d'application.

Abstract

DERIVATION OF ELABORATE LEXICON EXTENDED LANGUAGE IN CONCEPTUAL MODEL

The integration of natural language and the linguistic approach in conceptual modeling are essential because they are accepted by the community requirements. However, the extraction of requirements in natural language is very difficult, because it does not allow us to present the conceptual level of an application domain. So, it is necessary to use a glossary or a structured lexicon such as the LEL and the scenario model to specify the requirements. Then, the LEL and the model scenario do not allow us to present the conceptual level of an application domain, nor to derive other dynamic conceptual models. So the use of the elaborate Lexicon Extended Language rich in conceptual information noted eLEL is essential because the eLEL contains the information needed to present the static and dynamic conceptual levels of an application domain. And therefore, in this paper, we are describing an approach to derive the eLEL models in components of UML modeling.

Mots-clés : *Langage naturel, Modèle conceptuel, Exigences, Lexique de la Langue Étendue.*

Keywords: *Natural Language, Conceptual model, Requirements, Lexicon Extended Language.*

1. Introduction

Dans le processus de développement d'un logiciel, les modèles en langage naturel sont considérés comme la clé des exigences (Leandro et collab., 2012). Le langage naturel associé à des modèles utilisés par des parties prenantes parce que leur caractère expressif et leur style semi-informel permettent aux parties prenantes d'être impliquées dans leur définition (Leandro et collab., 2012). Même s'il est la clé des exigences, il est très difficile d'analyser le langage naturel pour extraire des exigences (Berry, 2007). Pour cette extraction, il existe différentes approches pour extraire des informations à partir des documents afin d'identifier des verbes et des objets qui mènent aux exigences (Niu et collab., 2008). Une autre approche utilise une fouille de texte pour identifier, les rôles, les tâches et les acteurs (Ryan, 1993) qui sont aussi des éléments intégrant des exigences. Ces différentes sortes d'analyse et de fouille de texte possèdent parfois une ambiguïté. C'est pourquoi certains travaux se focalisent sur l'usage d'un glossaire ou lexique structuré tel que le Lexique de la Langue Étendue noté LEL et le scénario modèle construits à partir de langage naturel au lieu d'analyser les documents en langage naturel (Ryan, 1993). Le LEL et le scénario modèle sont utilisés d'une part afin d'obtenir une version préliminaire du produit des exigences, et d'autre part pour énoncer des exigences candidates (Leite, 2000). Certains chercheurs utilisent le LEL pour dériver les cas d'utilisation, et ils génèrent des diagrammes des classes UML à partir de LEL (Cysneiros et collab., 2001 ; Li, 2004). Les diagrammes des classes UML sont des modèles conceptuels statiques (OMG, 2001). Malgré tout, le LEL dérive seulement des modèles conceptuels statiques (Debnath, 2006a, 2006b) il ne permet ni de dériver des modèles conceptuels dynamiques, ni de représenter le niveau conceptuel d'un domaine (Megha et collab., 2012 ; Biard, 2013). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de travailler avec le Lexique de la Langue Étendue élaborée riche en information conceptuelle noté (Razafindramintsa, Mahatody et Razafimandimby, 2015). Car l'eLEL permet de représenter le niveau conceptuel d'un domaine d'application et contient l'information permettant de dériver des modèles conceptuels à la fois statiques et dynamiques (Razafindramintsa, Mahatody et Razafimandimby, 2015). Enfin, nous proposons dans cet article, une technique de dérivation de langage naturel riche en information conceptuelle en modèle conceptuel UML statique et dynamique.

Ce travail est structuré comme suit : la section 2 décrira le Lexique de la Langue Étendue élaborée riche en informations conceptuelles. La section 3 décrira la modélisation conceptuelle UML. La section 4 décrira une proposition de dérivation de l'eLEL en modèle conceptuel UML. Avant de conclure et de présenter diverses perspectives, nous discuterons dans la section 6 les résultats de l'approche.

2. Le Lexique de la Langue Étendue Élaborée riche en Information conceptuel

2.1. Définition

Le Lexicon Extended Language plus élaboré ou eLEL (Razafindramintsa, Mahatody et Razafimandimby, 2015) est un ensemble de symboles (signes) conforme à la définition de (Eco, 1976). En effet selon (Eco, 1976), un signe est quelque chose qu'on peut interpréter pour le substituer à quelque chose. Un signe est défini comme une entité qui a une expression et un contenu. Mais un symbole eLEL est un simple système de codage comportant cinq entités : terme, notions, réponses comportementales, attributs et méthodes. Dans l'eLEL, les termes classifiés en quatre catégories comme le LEL de (Leite et Paula, 1993) sont subdivisés en quatre types : l'objet, le sujet, le verbe et l'état. Chaque terme du lexique eLEL peut être décrit selon son type par les heuristiques présentées sur les tableaux 1, 2, 3 et 4.

2.2. Les heuristiques de l'eLEL

Le tableau 1 décrit l'eLEL de type sujet

Tableau 1 : eLEL de type sujet.

Type de l'objet eLEL	Sujet
Description	C'est une entité active avec des rôles pertinents dans l'application. Le sujet peut être un acteur, composant logiciel ou autre système avec lequel les interactions devront se produire.
Notion	Elle décrit : qui est le sujet ? quelles sont leurs caractéristiques ? quels sont les objets qu'il manipule ?
Réponse comportementale	Elle décrit : quelle est la définition des fonctions assumées par le sujet ?
Attribut	Il indique une caractéristique du sujet, tels que le code, le libellé technique ou le nom, etc. Il est défini par son nom, son code, sa taille, sa nature ou son type et sa description. Ainsi un sujet pourrait avoir différents attributs.
Méthode	Elle représente une opération qui permet de manipuler un attribut.

Le tableau 2 représente l'heuristique associée à l'objet eLEL de type objet.

Tableau 2 : eLEL de type objet.

Type de l'objet eLEL	Objet
Description	C'est une entité passive manipulée par un eLEL de type sujet.
Notion	Elle décrit : quel est l'objet ? quelles sont leurs caractéristiques ? quels sont les autres objets avec lesquels il est en relation ?
Réponse comportementale	Elle décrit : quelles sont les actions appliquées à cet objet. ?

Attribut	Il indique une caractéristique d'un objet, tels que le code, le libellé technique ou le nom, etc. Il est défini par son nom, son code, sa taille, sa nature ou son type et sa description. Ainsi un objet pourrait avoir différents attributs.
Méthode	Elle représente l'action permettant d'accéder à un objet ou de modifier ce dernier.

Le tableau 3 représente l'heuristique associée à l'objet eLEL de type verbe

Tableau 3 : eLEL de type verbe.

Type de l'objet eLEL	Verbe
Description	Elle décrit une fonctionnalité qui est exécutée par les sujets avec ses impacts dans l'environnement opérationnel.
Notion	Elle décrit : qui agit lorsqu'un événement se passe ou se produit ? quel est l'objet manipulé par le sujet ? quel est l'objectif ou le but à atteindre ?
Réponse comportementale	Elle décrit : quel est l'impact environnemental, l'état résultant et les conditions satisfaisantes pour atteindre l'objectif ou le but ?
Attribut	Il représente les sujets ou objets concernés par le verbe.
Méthode	Quelles sont les actions à réaliser par le sujet sur les objets participant à la réalisation de l'objectif ou quel est le but à atteindre ?

Le tableau 4 représente l'heuristique de l'objet eLEL de type état.

Tableau 4 : eLEL de type état.

Type de l'objet eLEL	État
Description	Elle est caractérisée comme de considérables attributs qui contiennent des valeurs à des moments différents pendant l'exécution du système.
Notion	Elle décrit : ce qu'il représente ? Quelles sont les actions qui ont mené à lui ?
Réponse comportementale	Elle décrit : comment identifier d'autres états que peuvent être atteint par l'état actuel ?
Attribut	Il représente les sujets ou les objets qui changent d'état.
Méthode	Elle représente les actions entreprises pour produire cet état.

La construction d'eLEL utilise les deux principes suivants (Karin et Leite, 2005) : le premier est de maximiser l'usage du terme de lexique pour décrire la notion, la réponse comportementale, la méthode et l'attribut d'un nouveau terme. C'est le principe de fermeture ou de circularité. Le second est de minimiser l'usage du terme extérieur de l'Univers de Discours (UofD). En cas de besoin, on peut s'assurer que les vocabulaires utilisés appartiennent au vocabulaire de base de la langue naturelle et autant que possible ayant une représentation mathématique claire, ce principe est appelé « principe de vocabulaire minimal ». Les auteurs (Karin et Leite, 2005) ont indiqué que l'élucidation de terme d'eLEL comme le

LEL était toujours exécutée par une combinaison d'élucidations techniques. Ensuite, au cours de cette élucidation technique, on utilise des heuristiques pour trouver les termes pertinents dans l'UofD ainsi que les termes utilisés dans un objectif très particulier. Les auteurs (Karin et Leite, 2005) ont proposé également qu'en premier lieu, les termes initiaux sont énumérés, puis la lecture et l'analyse des documents détaillés pouvaient être utilisées pour assigner la notion, la réponse comportementale, l'attribut et la méthode aux termes inscrits.

À l'instar du LEL, l'eLEL est une technique permettant de spécifier une connaissance d'un domaine d'application (Leandro et collab., 2012) L'eLEL est un outil commode pour les experts qui n'ont pas besoin d'une compétence technique, car il est facile à utiliser et à apprendre, et il possède un bon caractère expressif (Leandro et collab., 2012). L'eLEL peut être utilisé pour porter différents domaines. Et, ses trois caractéristiques contribuent positivement à obtenir un modèle de qualité comme elles permettent aux acteurs impliqués dans le développement d'un logiciel qui ont des capacités différentes et des capacités à exécuter la validation de l'eLEL.

Il est donc essentiel d'intégrer les modèles en langage naturel dans la méthodologie de processus de développement d'un logiciel (Gonzalez, 2011). Dans la modélisation UML (OMG, 2001), des transformations des modèles en langage naturel en de modèles conceptuels statiques sont déjà disponibles (Debnath et collab., 2006 ; Gonzalez et collab., 20011 ; Megha et Shivani , 2012 ; Cysneiros et collab., 2012). Nous proposons dans ce document une méthode de dérivation du modèle en langue naturel en modèle conceptuel à la fois statique et dynamique. Nous instancions la méthode de dérivation dans la Modélisation UML.

3. UML ou langage de modélisation unifié

3.1. Définition

L'UML ou langage de modélisation unifié est une notation permettant de modéliser un problème de façon standard (OMG, 2001). Ce langage est né de la fusion de différentes méthodes existant auparavant, et est devenu désormais la référence en termes de modélisation objet.

3.2. Diagramme de classe

Une classe définit un jeu d'objets dotés de caractéristiques communes. Les caractéristiques d'un objet permettent de spécifier son état et son comportement. Le diagramme de classe va permettre de représenter une vue statique du Système d'Information (OMG, 2001). Ce diagramme ne représente pas la vue dynamique, puisqu'il ne peut pas évoquer les stimuli qui font réagir le Système d'Information. Il s'agit plutôt des relations entre les classes, des services rendus et utilisés par chacune d'elles et de l'articulation de l'ensemble. Le diagramme de classe sera souvent utilisé pour représenter des design patterns, car il montre bien la structure de la solution logicielle.

3.3. Diagramme de machine à état

Les diagrammes de machine à état servent à représenter des automates d'état finis, sous forme de graphes d'états, reliés par des arcs orientés qui décrivent les transitions (OMG, 2001). Ces diagrammes de machine à état permettent de décrire les changements d'états d'un objet ou d'un composant en réponse aux interactions avec d'autres objets ; ou composant ou avec d'autres acteurs. Un état se caractérise par sa durée et sa stabilité, il représente une conjonction instantanée des valeurs des attributs d'un objet. Ensuite, une transition représente le passage instantané des valeurs des attributs d'un objet et le passage instantané d'un état vers l'autre. Finalement, une transition est déclenchée par un événement, lié à l'arrivée d'un événement qui conditionne la transition.

3.4. Diagramme de cas d'utilisation

Les diagrammes de cas d'utilisation sont des diagrammes UML utilisés pour donner une vision globale du comportement fonctionnel d'un système logiciel (OMG, 2001). Ils sont utiles pour des présentations auprès de la direction ou des acteurs d'un projet, mais pour le développement, les cas d'utilisation sont plus appropriés. Un cas d'utilisation représente une unité discrète d'interaction entre un utilisateur (humain ou machine) et un système. Il forme une unité significative de travail. Dans un diagramme de cas d'utilisation, les utilisateurs sont appelés acteurs (actors), ils interagissent avec les cas d'utilisation (use cases).

3.5. Diagramme d'activité

Un diagramme d'activité permet de modéliser un processus interactif, global ou partiel pour un système donné (logiciel, système d'information) (OMG, 2001). Un diagramme d'activité permet d'exprimer une dimension temporelle sur une partie du modèle, à partir de diagrammes de classe ou de cas d'utilisation. Le diagramme d'activité est une représentation proche de l'organigramme. La description d'un cas d'utilisation par un diagramme d'activité correspond à sa traduction algorithmique. Une activité est liée à l'exécution d'une partie du cas d'utilisation. Elle est représentée par un rectangle aux bords arrondis.

4. Proposition de dérivation de l'eLEL en modèle conceptuel UML

4.1. Dérivation de l'eLEL en diagramme de classe UML

Les eLEL sujets correspondent aux acteurs dans l'Univers de Discours noté UofD. Ils représentent des individus ou une partie d'organisation. Dans le domaine de la modélisation conceptuelle, la représentation des eLEL sujets comme classe est automatique, car son rôle dépasse son activité principale dans l'organisation (Maria, Marcela et Mauco, 2015). Ses attributs et ses méthodes sont obtenus à partir des attributs et de méthodes de l'eLEL.

Les eLEL objets représentent des entités significatives dans l'UofD. La modélisation des ressources est nécessaire pour que l'eLEL sujet puisse exécuter son

comportement (Razafindramintsa, Mahatody et Razafimandimby, 2015). Ses attributs et ses méthodes sont obtenus respectivement à partir des attributs de l'eLEL.

Les attributs et les méthodes de chaque objet eLEL représentent le niveau conceptuel de symbole (Razafindramintsa, Mahatody et Razafimandimby, 2015). Et chaque symbole eLEL est lié entre eux par le principe de circularité (Razafindramintsa, Mahatody et Razafimandimby, 2015). Ces relations dérivent les associations entre classes UML. Cette description est valable pour les eLEL aussi bien les sujets comme pour les objets.

4.2. Dérivation de l'eLEL en diagramme de machine à état UML

L'eLEL état décrit ce qui représente dans l'environnement. L'eLEL état permet d'identifier les actions qui déclenchent les événements et l'état résultant après l'exécution des événements déclenchés par l'action (Razafindramintsa, Mahatody et Razafimandimby, 2015). Tout eLEL état devient donc état dans la modélisation UML. Les méthodes de l'eLEL état deviennent transition et le nom de chaque méthode devient celui de l'évènement. Ensuite, la relation entretenue entre deux eLEL état consécutif permet de définir une connexion entre deux états consécutifs.

4.3. Dérivation de l'eLEL en diagramme de cas d'utilisation UML

L'eLEL sujet qui définit un système, est le système dans le diagramme UML de cas d'utilisation, les eLEL sujets qui définissent des acteurs, sont les acteurs dans le diagramme UML des cas d'utilisation. Chaque méthode d'un eLEL sujet correspond à un eLEL verbe. Les eLEL verbes associés à un eLEL sujet qui décrit un système, sont les cas d'utilisation du diagramme UML de cas d'utilisation. Les eLEL verbes associés à chaque eLEL sujet qui décrit un acteur, sont le cas d'utilisation auquel il a participé.

4.4. Dérivation de l'eLEL en diagramme d'activité UML

Les eLEL sujets qui définissent des acteurs ou d'organisation correspondent aux acteurs dans le diagramme UML d'activité. Ensuite, Chaque eLEL verbe correspond chacun à une méthode des eLEL sujets concernés. Les eLEL verbes sont donc les activités du diagramme UML d'activité. Et, la relation entretenue entre chaque eLEL verbe par le principe de circularité correspond à la transition entre les activités dans le diagramme UML d'activité.

4.5. Exemple de dérivation d'une eLEL symbole de type objet en classe UML

Dans cet exemple, nous utilisons l'approche proposée pour dériver l'eLEL symbole déclarant de type sujet en classe UML. Le Tableau 5 représente le symbole eLEL de type sujet qui instancie une classe UML décrit dans le Tableau 6.

Tableau 5 : Symbole eLEL de type sujet instanciant une classe UML

Symbole eLEL	Déclarant			
Type	Sujet			
Notion	<p>Il s'agit d'une personne qui déclare la naissance. C'est une entité caractérisée par un nom, des prénoms, une adresse et la qualité du déclarant. Il fournit la Région de naissance, le District de naissance, la Commune de naissance, le Quartier de la naissance, l'information sur le nouveau-né, l'information sur le père du nouveau-né, l'information sur la mère du nouveau-né, la date de l'acte, la date de naissance, le lieu de l'acte.</p>			
Réponse comportementale	<p>Il remplit l'information de la Région de naissance, du District de naissance, de la Commune de naissance, du Quartier de naissance, de l'information sur le nouveau-né, l'information sur le père du nouveau-né et de l'information sur la mère du nouveau-né.</p>			
Attributs				
Nom	Code	Définition	Format	Taille
Nom	nom	Nom du déclarant	Texte	25
Prénom	prenom	Prénom du déclarant	Texte	25
Adresse	adresse	Adresse du déclarant	Texte	65
Qualité	qualite	Qualité du déclarant	Texte	15
Date acte	date_acte	Date de l'acte	Date	8
Date de naissance	date_naissance	Date de naissance	Date	8
Lieu acte	lieu_acte	Lieu de l'acte	Texte	25
Méthodes				
EntrerRegion()				
EntrerDistrict()				
EntrerCommune()				
EntrerQuartier()				
EntrerInfoNouveauNe()				
EntrerInfoPere()				
EntrerInfoMere()				
EntrerInfoDeclarant()				

Le Tableau 6 représente une classe dérivée du symbole eLEL déclarant de type sujet. Le nom les attributs et les méthodes du symbole eLEL déclarant, deviennent respectivement, le nom, les attributs et les méthodes de la classe dérivée.

Tableau 6 : Classe UML déclarant dérivée du symbole eLEL déclarant type sujet

Classe	Déclarant
Attributs	nom, prénom, adresse, qualité, date_acte, date_naissance, lieu_acte
Méthodes	EntrerRegion(), EntrerDistrict(), EntrerCommune, EntrerQuartier, EntrerInfoNouveauNe(), EntrerInfoPere(), EntrerInfoMere(), EntrerInfoDeclarant().

5. Discussions

Le résultat montre une dérivation du langage naturel en modèle conceptuel UML. Le langage naturel est considéré par les communautés des exigences comme la clé de l'ingénierie des exigences (Leandro et collab., 2012), mais l'analyse du langage naturel pour extraire des exigences reste encore difficile à effectuer. Ainsi, le langage naturel ne possède pas une représentation formelle, ni un diagramme UML dédié, ni un niveau conceptuel (Megha et Shivani, 2012 ; Leandro et collab., 2012 ; Biard, 2013) permettant de satisfaire toutes les parties prenantes. C'est pourquoi, nous avons décidé de travailler avec l'eLEL, un lexique structuré, riche en information conceptuelle, plus proche de l'information d'origine et construit à partir du langage naturel, et ce lexique possède une représentation UML courante (Razafindramintsa, Mahatody et Razafimandimby, 2015).

À partir de l'eLEL, nous avons dérivé une version préliminaire des diagrammes UML telle que des classes, des machines à état, des cas d'utilisation et d'activités. (Ryan, 1993) ont déclaré la validation des exigences qui doit rester un processus informel et social, l'approche a donc une version préliminaire des produits des exigences qui contient des niveaux conceptuels permettant de dériver directement des diagrammes UML. Nous sommes d'accord avec (Leandro et collab., 2012) dans leur approche, qui utilise le langage naturel orienté modèle tels que le LEL et le modèle de scénario pour dériver les cas d'utilisations. Ils exploitent la réponse comportementale de symbole LEL de type verbe et de type sujet pour dériver le cas d'utilisation et ils déclarent que l'acteur est le LEL de type sujet. Mais, dans l'approche proposée nous avons dérivé directement le diagramme UML du cas d'utilisation à partir de modèle eLEL, et nous avons considéré aussi d'une part que l'eLEL sujet joue un rôle d'acteur ou du système, et d'autre part les eLEL verbes sont les cas d'utilisation. Ensuite, (Megha et Shivani, 2012) ont proposé de transformer l'objet LEL en diagramme UML tel que le diagramme UML de classe. Ils déclarent que le LEL ne permet pas de représenter la vue conceptuelle d'un système, mais il est largement utilisé pour modéliser les exigences. Dans l'approche, l'eLEL contient le niveau conceptuel des exigences et permet de dériver directement le diagramme UML de classe (Razafindramintsa, Mahatody et Razafimandimby, 2015). Puis (Maria, Virginia et Mauco, 2015) ont

proposé d'intégrer le langage naturel orienté exigence notamment le LEL dans l'approche Architecture Dirigée par des Modèles ou MDA. Ils adoptent des règles permettant de transformer des objets LEL de types objet et sujet en classe UML. Puis ils transforment les réponses comportementales de l'objet LEL de type sujet en méthode des classes, et une autre transformation permettant d'obtenir les paramètres des méthodes, et enfin ils identifient les relations entretenues entre chaque classe en analysant les notions des symboles LEL définis comme classes (Leonardi et Maria, 2003). L'approche considérée permet d'extraire directement les attributs, les méthodes, les paramètres des méthodes et les relations entretenues entre chaque classe sans analyser les notions et les réponses comportementales de l'objet eLEL définies comme classe. Et enfin, (Debnath et collab., 2008 ; Maria, Virginia et Mauco, 2015) ont proposé aussi d'utiliser uniquement le langage naturel dans la phase de construction des exigences de MDA, et ensuite, défini des règles de transformation pour générer le modèle logique sous forme de classe UML. Ils se sont appuyés alors sur deux modèles : le LEL et le modèle de scénario. Ils ont défini une série de règles de transformation qui avaient permis de transformer les exigences écrites en format LEL en un diagramme de classe préliminaire. La stratégie proposée modélise le langage naturel qui décrit les exigences en format eLEL et qui adoptent une proposition pour dériver d'une part les eLEL, sujet et objet en diagramme UML de classe et les eLEL états en machine à état et d'autre part les eLEL sujet et verbe en diagramme UML de cas d'utilisation et d'activité. Une telle transformation facilite l'intégration du langage naturel et l'approche linguistique dans la modélisation conceptuelle.

6. Conclusion et perspectives

Nous avons proposé dans cet article une stratégie permettant de dériver un langage naturel riche en information conceptuelle noté eLEL en modèle conceptuel UML. Dans cette stratégie, nous avons instancié l'eLEL dans la modélisation UML et avons obtenu comme résultat des diagrammes UML de classe, de machine à état, de cas d'utilisation et d'activité. Il est essentiel d'inclure l'approche linguistique dans le processus de modélisation conceptuelle afin d'obtenir un meilleur processus d'information (Leandro et collab., 2012). Nous avons utilisé le langage naturel pour décrire les exigences d'un système logiciel durant l'étape initiale de développement d'un logiciel parce qu'il permet de faciliter la communication entre exigence, l'élucidation et la modélisation. L'eLEL a produit une description complète d'une application logicielle (Leandro et collab, 2012 ; Megha et Shivani, 2012). Ainsi, l'eLEL a aidé d'une part à établir les concepts d'un domaine, et a aussi encouragé et facilité la contribution des parties prenantes. D'autre part, pour mettre en évidence l'exactitude de la structure, la bonne définition du processus de construction et de manipulation des informations dans les modèles. Ainsi, les informations doivent être interprétées en plusieurs descriptions formelles telles que les diagrammes de classe, de cas d'utilisation, de machine à état et d'activité. Nous avons comme perspectives l'automatisation de la

dérivation de l'eLEL en modèle conceptuel, son intégration dans la méthodologie de développement d'un logiciel tel que la méthodologie Praxème et la Gestion de données référentielles en eLEL.

Bibliographie

- Biard, Thierry, Michel Bigand et Jean Pierre Bourey (2013). *Explicitation et Structuration des Connaissances pour la Transformation de l'Entreprise : Les apports de la méthodologie Praxème*. CIGI 2013.
- Cysneiros Luiz Marcio et Leite Julio Cesar Sampaio Prado (2001). *Using the Language Extended Lexicon to Support Non Functional Requirements Elicitation*, in proceedings of the Workshops de Engenharia de Requisitos, Wer'01, Buenos Aires, Argentina.
- Debnath Narayan, Leonardi Maria Carmen, Ridao Marcela, Mauco Maria Virginia., Felice Laura, Montejano German et Riesco Daniel (2008). *An ATL Transformation from Natural Language Requirements Models to Business Models of a MDA Project*. Proceedings of 11th International conference on ITS Telecommunications, Russia. pp. 633-639.
- Debnath Narayan, Leonardi Maria Carmen, Ridao Marcela, Mauco Maria Virginia, Felice Laura., Montejano German et Riesco Daniel (2006). *Improving Model driven Architecture with Requirements Models*. Proceedings of 5th International conference on Information Technology: New generations.
- Eco Umberto (1976). *Theory of Semiotics*. Bloomington, Indiana University Press.p.4.
- Gonzalez Arthuro, Espana Sergio, Ruiz Marcela et Pastor Oscar (2011). *Systematic Derivation of Class Digrams from Communication in Business-Process and Information Systems Modeling*. Proceedings of 12th International Conference Enterprise, Business-Process and Information Systems Modeling, BPMDS 2011, and 16th International Conference EMMSAD 2011, CAISE 2011, London, UK. pp.246-260.
- Karin Koogan Breitman et Leite Julio Cesar SampaioPrado (2005). *Lexicon Based Ontology Construction*. Accès : <http://www.inf.puc-rio.br/~Julio> (Dernière consultation le 15 Février 2016).
- Leandro Antonelli, Gustavo Rossi, Leite Julio Cesar Sampaio Prado et Alejandro Oleivera (2012). *Deriving Requirements Specifications from the Application Domain Language Captured by Language Extended Lexicon*. Departemanto de Informatica. Universidad Nacional de la Plata.
- Leite Julio Cesar Sampaio Prado et Paula Ana (1993). *A Strategy for Conceptual Model Acquisition*. Proceedings of IEEE International Symposium. PP : 243 – 246.
- Leite Julio Cesar Sampaio Prado, Hadad Graciela D. S., Doorn Jorge Horacioet Kaplan Gladys. N (2000). *A Scenario Construction Process*. Requirement Eng (2000)5, pp. :38-61.

- Leonardi Maria Carmen et Mauco Maria Virginia (2009). *Integrating Natural Language Requirements Models with MDA*. Encyclopedia of information Science and technology, Second Edition IGI Global, USA. pp. 2091-2102.
- Leonardi Maria Carmen (2003). *Enhancing RUP Business Model with Client-Oriented Requirements Models. Chapter 6, UML and the Unified Process*, IRM Press, USA, pp. 80-115.
- Leonardi Maria Carmen, Marcela Ridao, Mauco Maria Virginia et Felice Laura (2015). *A Natural Language Requirements Engineering Approach for MDA*. International journal of Computer Science, Engineering and Application (IJCSEA) vol.5, N°1.
- Li Ke, Dewar R.G. et Pooley R.J. (2004). *Requirements capture in natural language problem statements*, Technical report HW-MACS-TR-0023, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland, UK.
- Megha et Shivani Goel (2012). *Transformation LEL to UML*. International Journal of Computer Applications (0975-888) Vol 48-N°12.
- Niu Nan et Easterbrook Steve (2008). *Extracting and Modeling Product Line Functional Requirements*, in Proceedings of the 16th IEEE International Requirements Engineering Conference, September 08-12, pp.155-164.
- Object Management Group (2001). *Unified Modeling Language specification. V.1.4*. Accès: < <http://www.omg.org/spec/UML/1.4/PDF>> (Dernière consultation le 15 Février 2016).
- Ryan Kevin (1993). *The Role of Natural Language in Requirements Engineering*, In Proceedings of the IEEE International Symposium on Requirements Engineering, San Diego, CA, IEEE Computer Society Press, Los Alamitos, CA, 240-242 .
- Razafindramintsa Jean Luc, Mahatody Thomas. et Razafimandimby Josvah Paul (2015). *Elaborate Lexicon Extended Language with a lot of conceptual information*. International Journal of Computer Science Engineering and Applications (IJCSEA). Vol 5, N°6.
- Sayao Myriam et Gustavo Rossi (2007). *Inteligencia Artificial*. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial, 36 (11), pp.35-42.

MICHEL HOUELLEBECQ - UN NATURALISTE INSOUMIS

Ioana-Cătălina REZEANU

Université de Craiova, École doctorale *Alexandru Piru*

Résumé

Le présent article se propose dans un premier temps d'aborder les traits naturalistes de l'œuvre romanesque houellebecquienne en écho au *Roman expérimental* de Zola. Toutefois, nous ne perdrons pas de vue la touche personnelle que Houellebecq rajoute à son tableau de la société. Les codes traditionnels de la technique naturaliste seront pervertis de sorte que le roman devient une sorte de pastiche original. Cette pratique frénétique rappelle le cas de Huysmans. C'est ainsi que nous arrivons à nommer Houellebecq *un naturaliste insoumis*, en écho au statut de *naturaliste à rebours* que Huysmans avait reçu après la parution du roman *À rebours*, plus proche de l'esprit décadent.

Abstract

MICHEL HOUELLEBECQ - A REBELLIOUS NATURALIST

This article will initially address the naturalistic features of Houellebecq's novels, which are an echo to the *Experimental Novel* by Zola. However, we must not lose sight of the personal touch that Houellebecq adds to its image of society. The traditional codes of naturalistic art will be altered so that the novel becomes a kind of original pastiche. This frantic practice recalls the case of Huysmans. Thus we come to appoint Houellebecq a rebellious naturalist, echoing the naturalist status that Huysmans had received after the publication of the novel *A Rebours (Against the grain)*, a status much closer to the decadent movement.

Mots-clés : *Houellebecq, naturaliste, Zola, pastiche, Huysmans, décadent*

Keywords: *Houellebecq, naturalist, Zola, pastiche, Huysmans, decadent*

I. Introduction

Les références aux auteurs et ouvrages dix-neuviémistes indiquent l'influence de l'idéologie et de l'esthétique du XIX^e siècle dans la prose de Michel Houellebecq, influence revendiquée aussi bien par la critique que par l'auteur lui-

même¹. Houellebecq a certainement une bonne culture littéraire et n'hésite pas à signaler une gratitude de dette envers certains noms qui émergent dans son œuvre. Balzac, Baudelaire, Huysmans, Lamartine, Nerval, Proust, Zola, Schopenhauer, Nietzsche, Auguste Comte, Pierre Leroux y défilent, tout en émettant des échos éclaircissants pour la compréhension de son art. Ce qui rapproche surtout Houellebecq des écrivains cités, ce sont leurs témoignages concernant les mutations survenues après la naissance du monde moderne. Cette étude vise ainsi à écouter le dialogue avec deux représentants de la littérature *fin-de-siècle*, notamment Zola et Huysmans, étant donné que l'idée de décadence, fortement suggérée dans l'imaginaire houellebecquien, marque la fin du XIX^e siècle comme une conclusion anticipée dès la sortie de l'euphorie des Trois Glorieuses, évènement qui pourrait représenter la case départ du monde moderne. Les aristocrates et les Bourbons vaincus, le monde allait jouir, toutes classes confondues, de la liberté rêvée. Toutefois, l'état de bonheur cède très vite la place à la face noire de la liberté, que les écrivains dix-neuviémistes associent à l'arrivée des affaires au pouvoir, d'où l'égoïsme aigu des individus désireux de posséder à tout prix des fortunes matérielles et également la dévalorisation du statut de l'artiste.

Les nombreuses influences que Houellebecq s'est appropriées rendent difficile la démarche de trouver l'unité de son œuvre et d'autant moins son appartenance à un certain courant littéraire. Aussi, afin de montrer les éléments par lesquels il expérimente avec les méthodes des auteurs *fin-de-siècle*, nous proposons-nous d'aborder ses romans par deux pistes centrales, celle des échos naturalistes et celle de l'esthétique décadente marquée par la chute morale de l'individu. De même, il est important de retenir que lorsqu'il cède à une fiction décadente, Houellebecq n'abandonne pas entièrement les emprunts naturalistes. Nous soulevons par la suite l'hypothèse d'un pastiche original, né de la capacité de pervertir les codes traditionnels. Nous espérons ainsi montrer comment l'image du roman dix-neuviémiste est réactualisée sous la plume d'un écrivain contemporain qui manie ces échos de sorte qu'il produit un projet personnel, cohérent et audacieux. Pour ce faire, nous parcourons l'ensemble des romans houellebecquiens, tout en faisant aussi appel aux entretiens et aux ouvrages critiques qui les accompagnent.

Nous retenons la notion de *pastiche*, définie par Gérard Genette dans *Palimpsestes*, comme l'imitation de la forme ou/et du contenu d'un autre texte : « Je ne suis pas sûr [...] que le pastiche soit une affaire purement "stylistique" [...]. Il n'est pas interdit d'imiter aussi le "contenu", c'est-à-dire la thématique propre du modèle » (Genette, 1982 : 144). Grâce au pastiche, l'imitation vise à un effet ludique, sans exclure la possibilité qu'un pastiche soit à la fois satirique ou sérieux. Dans le cas de Houellebecq, l'imitation n'est pas manifeste, car l'auteur ne s'adonne pas à une réécriture des romans dix-neuviémistes. Il use toutefois d'une

¹ Houellebecq répond aux questions concernant l'influence de la littérature dix-neuviémiste dans son œuvre dans *La femme auteur*, « Leur XIX^e siècle. Michel Houellebecq-La possibilité d'un XIX^e siècle », entretien réalisé par Agathe Novak-Lechevalier, dans *Le Magasin du XIX^e siècle*, Lucie éditions, Nîmes, 2011, no. 1.

hypertextualité ponctuelle dont le lecteur prend conscience au moment où il repère à l'intérieur de l'hypertexte des traits ironiques, humoristiques. Il s'agira donc d'un pastiche repérable au niveau de l'écriture et du contenu thématique à partir des indices définitoires pour l'esthétique naturaliste zolienne/décadente huysmansienne. Alors qu'usant les procédés susceptibles de déceler le véritable visage social et moral de son temps Houellebecq apparaît comme un observateur documenté qui enregistre des sujets actuels, il ne se soumet pas jusqu'au bout à ce rôle d'examineur, portant en revanche des jugements cruels envers le désordre décrit. C'est ainsi que nous arrivons à le nommer *naturaliste insoumis*, en écho au statut de *naturaliste à rebours* que Huysmans avait reçu après la parution de son roman *À rebours*. Il ne nous reste qu'à repérer les marques naturalistes de l'œuvre romanesque houellebecquienne et à interroger leurs limites, dans le but d'esquisser le contour d'un pastiche original que Houellebecq pratique depuis une influence naturaliste jusqu'au penchant décadent à la manière de Huysmans.

3. Houellebecq et le naturalisme

Nous procéderons par le passage en revue des particularités de la méthode esthétique naturaliste afin de signaler ce qui conduit Houellebecq à les suivre, mais aussi ce qui le pousse à s'en éloigner.

Le Roman expérimental publié par Zola en 1880 explique tout le projet de la doctrine naturaliste, lequel doit :

posséder le mécanisme des phénomènes chez l'homme [...] sous les influences de l'hérédité et des circonstances ambiantes, puis montrer l'homme vivant dans le milieu social qu'il produit lui-même, qu'il modifie tous les jours, et au sein duquel il éprouve à son tour une transformation continue. (Zola, 1881 : 19)

Quant au but moral, le naturaliste vise à indiquer la cruauté, les sujets sordides, les malheurs de la vie pour réussir ensuite à les surmonter : « Nous montrons le mécanisme de l'utile et du nuisible, nous dégageons le déterminisme des phénomènes humains et sociaux, pour qu'on puisse un jour dominer et diriger ces phénomènes » (Zola, 1881 : 52). Il faudrait aussi rappeler les influences conduisant Zola à définir le naturalisme, à savoir l'utilisation de ce terme depuis le XVII^e siècle en vue d'exprimer le rôle primordial des sciences naturelles dans l'examen de la vie humaine. Pour Diderot, les naturalistes n'admettaient point les explications métaphysiques. Les positivistes (Saint-Simon, Auguste Comte, Hippolyte Taine) rejoignent le camp des encyclopédistes, tout en soutenant l'autorité de la science et de l'industriel. L'œuvre de Schopenhauer vient plus tard enfoncer l'esprit naturaliste dans le pessimisme succédant à l'élan des positivistes. La médecine expérimentale de Claude Bernard contribue finalement de manière décisive à la rédaction du *Roman expérimental* zolien. Houellebecq, quant à lui, multiplie les références à la philosophie comtienne, fait l'éloge de Claude Bernard dans *Extension du domaine de la lutte*, tout en suivant les trois procédés du

protocole scientifique, notamment *l'observation, l'expérimentation, la prévision*, selon l'art positif défini par Comte et implémenté par Claude Bernard :

Recueillir des données selon le critère d'objectivité, dans le cadre d'une théorie (corps de loi) qui sera mise à l'épreuve dans un protocole expérimental, afin de pouvoir établir un ensemble de prédictions. Un tel type de procédure est aujourd'hui commun et fait partie de l'image familière que nous pouvons nous former de la recherche scientifique, mais peut-être faut-il rappeler qu'il s'agit d'exigences qui naissent avec la philosophie française du début du XIXe siècle, et au premier chef, le positivisme de Comte. (Jérôme David, 2013 : 140-141)

Les exemples de documentation rigoureuse sont nombreux. Nous rappelons à ce niveau de notre étude deux extraits renvoyant au *Guide du Routard* et au *Guide Michelin* que Michel de Plateforme consulte souvent afin de satisfaire ses besoins de touriste :

Phuket, pour certains, annoncent-ils d'emblée, c'est l'île qui monte ; pour nous, elle est déjà sur la descente [...] Patong Beach, la plage la plus célèbre, s'est couverte de béton. Partout la clientèle se masculinise, les bars à hôtesse se multiplient, les sourires s'achètent. Quant aux bungalows pour routards, ils ont subi un lifting version "pelle mécanique" pour faire place à des hôtels pour Européens solitaires et bedonnants. (Houellebecq, 2002 : 101-102)

Déçu par la description trouvée dans le *Guide du Routard*, le touriste Michel fait plutôt confiance au *Guide Michelin* :

J'appris ainsi que les plantations d'hévéas et le latex jouaient un rôle capital dans l'économie de la région : la Thaïlande était le troisième producteur mondial de caoutchouc. Ces végétations confuses, donc, servaient à la fabrication des préservatifs, et des pneus ; l'ingéniosité humaine était vraiment remarquable. » (Houellebecq, 2002 : 103)

Plus qu'un simple observateur et expérimentateur, Houellebecq se propose de changer l'image désordonnée de la société contemporaine par le recours à un discours sociobiologique, scientifiquement bâti, que Sandrine Rabosseau reconnaît comme élément commun entre Zola et Houellebecq à partir de « l'observation du milieu dans les manifestations intellectuelles, le poids de l'hérédité et la mise à jour des bas instincts sous couvert d'un discours scientifique » (Rabosseau, 2007 : 43). Le critique compare la misérable existence des ouvriers travaillant dans la mine de *Germinal* avec l'ennui des fonctionnaires du système libéral, divisés en riches, dépressifs ou chômeurs. Un autre parallèle repéré par Sandrine Rabosseau concerne l'analyse brutale de la sexualité, à l'instar de Zola dans *Nana*, Houellebecq considérant le corps de la femme en tant que capital économique. La décadence sociale sous le Second Empire exprimée à l'image de Nana est reprise par Houellebecq tout au long de son œuvre avec le seul but de critiquer la tournure des cultes de la femme, de la famille, de l'amour. Le discours sociobiologique

houellebecquien permettant d'expliquer le comportement social humain en termes biologiques est souvent produit en comparaison avec le comportement animal :

Les lions et les panthères vivaient dans un abrutissement apathique traversé de brèves explosions de cruauté. Ils tuaient, déchiquetaient, dévoraient les animaux les plus faibles, vieilliss ou malades ; puis ils replongeaient dans un sommeil stupide, uniquement animé par les attaques des parasites qui les dévoraient de l'intérieur. Certains parasites étaient eux-mêmes attaqués par des parasites plus petits ; [...] prise dans son ensemble la nature sauvage justifiait une destruction totale, un holocauste universel – et la mission de l'homme sur la Terre était probablement d'accomplir cet holocauste. (Houellebecq, 2000 : 36)

Dans la société contemporaine où le narcissisme domine tout bon sentiment et tout raisonnement, la concurrence entre les individus s'étend du domaine économique à celui sexuel. La férocité des dominateurs ne laisse pas de choix aux vaincus lesquels à leur tour se vengent contre leurs fils ou contre leur famille en général, s'il en est question d'une. Daniel de *La possibilité d'une île* ne dissimule point son indifférence à l'égard du suicide de son fils « Le jour du suicide de mon fils, je me suis fait des œufs à la tomate » (Houellebecq, 2005 : 29), mais il envie de toutes ses forces les jeunes ayant séduit son amante Esther.

Houellebecq s'inspire de la méthode naturaliste quand il parle du tourisme, du travail des cadres, des corps malades et affaiblis, manifestant une préférence évidente pour la médiocrité. La triste enfance de ses personnages annonce le déterminisme auquel on est soumis. Les défauts des parents que l'auteur met en exergue cherchent à justifier les idées pessimistes. Quant aux portraits des personnages, ceux-ci sont dominés par des défauts moraux et physiques repoussants. Le pessimisme accroît au seuil de la vieillesse, lorsque le corps affaibli donne cours à de nombreuses craintes. Les problèmes de santé ne passent pas inaperçus aux yeux du clinicien. Par exemple, le commissaire Jasselin de *La carte et le territoire* souffre d'oligospermie, une maladie que l'auteur explique en s'appuyant sur le dictionnaire Larousse : « Une oligospermie peut avoir des origines très diverses : varicocèle testiculaire, atrophie testiculaire, déficit hormonal, infection chronique de la prostate, grippe, d'autres causes. Elle n'a la plupart du temps rien à voir avec la puissance virile » (Houellebecq, 2010 : 297). Toujours en accord avec la doctrine naturaliste, Houellebecq compare le corps humain affaibli avec l'état actuel de la société : « [...] je pense au pourrissement prochain de mon corps [...] Je pense également et symétriquement, quoique de manière plus imprécise, au pourrissement et au déclin de l'Europe. » (Houellebecq, 2015 : 46) L'épidémie sociale tire sa source d'un défaut physique, ce qui coïncide avec la théorie du *Roman expérimental* de Zola :

Le circulus social est identique au circulus vital dans la société comme dans le corps humain, il existe une solidarité qui lie les différents membres, les différents organes entre eux, de telle sorte que, si un organe se pourrit, beaucoup d'autres sont atteints, et qu'une maladie très complexe se déclare. (Zola, 1881 : 27)

À la fin du XIX^e siècle, Zola dénonce la perte de la dignité, l'aliénation du monde. Même si en plein développement industriel, la société de son époque est assombrie par la défaite de la France dans la guerre franco-prussienne, par la semaine sanglante qui met fin aux plans de la Commune, par l'accusation injuste d'Alfred Dreyfus, événements qui ont contribué au déclenchement du désordre moral invoqué par Zola. La période que Houellebecq invoque comme décisive pour la transformation actuelle de la société est celle suivant aux Trente Glorieuses :

Je suis nostalgique de l'optimisme des Trente Glorieuses qui se voit dans les premières chansons des Beatles. C'est un paradoxe d'être nostalgique de cette période destructrice seulement parce qu'elle était optimiste. C'est une période exceptionnelle ... Je peux être nostalgique d'une période tout en considérant que c'est une catastrophe. L'idée de la famille nucléaire était vouée à l'explosion...La disparition du mode de vie rural, c'est la disparition d'un mode de vie non marchand. Les Trente Glorieuses est un sujet fondamental².

L'optimisme des années 60 s'est effondré dans le vide pour laisser place à la société marchande, à l'individualisme, aux rivalités narcissiques. Dans ce contexte, les examens attentifs des deux romanciers produisent l'effet d'une poétique de la dégradation physique et morale. Toutefois, après avoir observé les imperfections des corps humains et sociaux, Houellebecq abandonne le travail rigoureux du naturaliste pour reprendre les sujets qui l'intéressent avec ironie et humour.

4. Sur les traces de Huysmans

Le critique Sabine van Wesemael affirme que le roman houellebecquien revient aux origines du roman naturaliste zolien et réaliste balzacien avec quelques détours demandés par la (post)modernité, s'agissant ainsi de « récrire au second degré certains modèles romanesques pour mieux dire le monde contemporain » (van Wesemael, 2010 : 245). Avec l'œil d'un visionnaire, Houellebecq imagine des alternatives fictives, ce qui rappelle les divagations esthétiques de Huysmans, qui bouleversait les théories naturalistes, tout en confirmant son appartenance au groupe de Médan. Ce rapprochement nous paraît d'autant plus justifié avec la sortie de *Soumission*, roman retenant les échos du décadentisme, déjà anticipés par les critiques, vu les prédictions apocalyptiques énoncées dans les romans antérieurs à cause de la dégradation sociale³. François, le personnage principal, passe sept ans à rédiger sa thèse sur Huysmans et arrive par la suite à enseigner la littérature du

² Ce texte est reproduit par Bruno Viard dans *Les Tiroirs de Michel Houellebecq*, 2013, p. 60 suite à un entretien avec Houellebecq à l'occasion de la Table Ronde du Colloque de Marseille de mai 2012.

³ Dans son article *Un autre dix-neuvième siècle : Michel Houellebecq décadent*, Morgane Leray analyse le territoire décadent houellebecquien, tout en s'interrogeant sur ses limites. Voir *L'unité de l'œuvre de Michel Houellebecq*, sous la direction de Sabine van Wesemael et Bruno Viard, Paris, Classiques Garnier, 2013, pp. 281-291.

XIX^e siècle à la Sorbonne. Le tout début de *Soumission* porte en épigraphe une citation d'*En route*, annonçant une piste de lecture naturaliste/décadente, confirmée par des indices esthétiques et thématiques dont nous voulons rendre compte dans cette deuxième partie de notre étude.

Nous considérons que l'affiliation à l'esthétique huysmansienne renvoie au net dégoût exprimé envers la société. Cette attitude affichée confère au texte un grief de parodie. Les moments scientifiques, attentivement documentés, sont interrompus par des passages surchargés de trivialité, de vulgarité, ce qui exprime une agressivité que le lecteur ne retrouve pas chez Zola et qu'il reconnaît dans les romans de Huysmans et de Houellebecq. En voici quelques exemples :

Dans la chambre à l'étage régnait une puanteur épouvantable ; le soleil pénétrant par la baie vitrée éclairait violemment le carrelage noir et blanc. Son fils rampait maladroitement sur le dallage, glissant de temps en temps dans une flaque d'urine ou d'excréments. (Houellebecq, 2000 : 30-31)

Une buée lourde planait au-dessus de la salle; une insupportable odeur de houille et de gaz, de sueur de femmes dont les dessous sont sales, une senteur forte de chèvres qui auraient gigoté au soleil, se mêlaient aux émanations putrides de la charcuterie et du vin, à l'âcre pissat du chat, à la puanteur rude des latrines, à la fadeur des papiers mouillés et des baquets de colle. (Huysmans, volume 129 : version 1.0.)

L'agressivité de la première description traduit la haine ressentie par Michel des *Particules* à l'égard de sa mère qui l'avait abandonné afin de jouir librement de la vie. La haine élevée à la hauteur de l'amour refusé s'étend à tout le champ des soixante-huitardes. Le deuxième extrait décrit la misère des brocheuses dont Céline, l'aînée des sœurs Vatar, connue dans le quartier pour son comportement dissolu. Comme la notion de famille est devenue ringarde, Houellebecq inflige des reproches cruels aux femmes d'aujourd'hui. L'attitude hostile de ses personnages à l'égard de la femme s'explique à lumière des accusations infligées par l'auteur à sa mère Lucie Ceccaldi qui se défend dans son livre *L'innocente*. Un même effroi délirant ressent aussi Huysmans pour la femme, qu'elle soit mère, vivant indifférente et dont le ventre allait être percé par « un coup de forêt » (Huysmans, volume 129 : version 1.0.), ou toute autre femme méchamment représentée ici par une insupportable odeur de transpiration. Leur détestation de la femme se tisse dans un contexte étroit où résonnent des échos autobiographiques, Huysmans ayant eu, lui aussi, des comptes à régler avec sa mère qui s'était remariée un an après le décès de son père.

Les troubles physiques constituent une autre marque d'agressivité textuelle. Dans *Extension du domaine de la lutte*, le désordre sexuel dans une discothèque est exprimé en termes de vomissures et éjaculations successives :

Il m'a adressé la parole; je crois qu'il souhaitait savoir si j'avais l'intention de tenter quelque chose avec la fille. Je n'ai rien répondu; je commençais à avoir envie de

vomir, et je bandais; ça n'allait plus du tout. J'ai dit : "Excuse-moi un instant..." et j'ai traversé la discothèque en direction des toilettes. Une fois enfermé j'ai mis deux doigts dans ma gorge, mais la quantité de vomissures s'est avérée faible et décevante. Puis je me suis masturbé, avec un meilleur succès... (Houellebecq, 1997 : 113)

Dans *En ménage*, on assiste aux inconvénients ressentis après des nuits passées avec une prostituée : « il revenait malade, la tête en feu, le cœur soulevé et il devait s'étaler sur son lit, se coller de l'opium sur les tempes pour amortir ses douleurs et tâcher de dormir. » (Huysmans, 2009 : 161) Le retour chez soi répand des « odeurs vomitives » (Huysmans, 2009 : 131), mais chez Huysmans les vomissements surviennent notamment dans *À rebours*, lors d'une crise névrotique, comme si des Esseintes, tentait de purifier tant son corps que son âme.

Les causes des troubles mentaux de des Esseintes ou des protagonistes houellebecquiens ne sont pas entièrement justifiées. On dirait que ces dérèglements ne servent que de prétexte pour disculper leurs réactions étranges, comme, par exemple, le moment où le narrateur d'*Extension* frappe une collègue qui lui avait demandé de ne plus fumer dans le bureau où quand il pousse Tisserand à commettre un meurtre. C'est lors d'une séance avec sa psychologue qu'il avoue sa pessimiste opinion de la vie basée sur deux systèmes majeurs à savoir la domination masculine et la séduction féminine. Exclue de ces systèmes, lui et ses compagnons (déliquants, dépressifs, angoissés) en sont les victimes minables, condamnées à crier leur souffrance. Des Esseintes se retire du monde extérieur pour le refaire à son goût. Sous l'effet de la névrose, ses choix inouïs continuent à trouver une explication parmi les naturalistes, mais les critiques⁴ ont bien noté le caractère satirique du texte racontant le plaisir d'un individu ayant voulu se retirer dans un endroit reconstitué de manière artificielle.

La solution naturaliste du retour dans la société ne donne pas de résultats. Au contraire, le voyage à Londres empire l'état névrotique de des Esseintes :

Maintenant il faudrait se précipiter aux guichets, se bousculer aux bagages ; quel ennui ! quelle corvée ça serait ! - Puis, se répétant, une fois de plus : En somme, j'ai éprouvé et j'ai vu ce que je voulais éprouver et voir. Je suis saturé de vie anglaise depuis mon départ ; il faudrait être fou pour aller perdre, par un maladroit déplacement, d'impérissables sensations. (Huysmans, 1920 : 137)

Quant aux personnages de l'univers houellebecquien, toute tentative de s'intégrer dans la vie sociale a des conséquences malheureuses. Au-delà des inconvénients tels l'inconfort des avions, l'achat des vêtements, la difficulté d'entamer une conversation avec un fonctionnaire ou avec un compagnon de voyage, Houellebecq ramène toute fin à une tragédie. De la sorte, l'auteur renonce

⁴ Nous rappelons l'étude de Kociubinska Edyta, *Le dialogue avec le naturalisme dans l'œuvre de Joris-Karl Huysmans* (voir la référence bibliographique), qui montre l'évolution à caractère satirique de l'œuvre huysmansienne.

aux remèdes pharmaceutiques et cherche des artifices en mesure d'améliorer le parcours des victimes de la société. Il s'agit des recettes contre *le mal de siècle* dénoncé sous forme de drogues, sous forme de retour à des auteurs dix-neuviémistes prestigieux, l'art devenant plus intéressant que la vie : « La carte est plus intéressante que le territoire » (Houellebecq, 2010 : 82), soutient le peintre Jed Martin de *La carte et le territoire*. Dans *Les particules élémentaires*, sur le fond d'une découverte scientifique, le corps humain génétiquement modifié devient stérile et immortel. En se documentant sur les sujets à débattre, en structurant les romans autour d'un individu déséquilibré à cause d'une enfance et d'une jeunesse sombres, Houellebecq et Huysmans manœuvrent les procédés naturalistes à leur propre but. L'étalage des goûts, des jugements personnels interrompt le récit traditionnel de sorte que le rôle des commentaires devient plus important que le parcours même des événements et des personnages.

5. Conclusions

En guise de conclusion, nous dirons que Houellebecq engendre la théorie naturaliste tout en retenant des échos de l'esthétique décadente. Il se nourrit des sources distinctes, mais ses réflexions sur la société étant chargées de sa propre expérience, il oscille entre plusieurs voies afin de ramasser les fragments de son tempérament éclatant. D'autre part, l'attention portée à de différents échos dix-neuviémistes témoignent de son admiration pour le style d'un certain auteur, sans que cela implique l'attachement à une doctrine. Houellebecq adapte des procédés traditionnels à sa personnalité et le résultat est une œuvre cohérente constituée de plusieurs échos, parfois contradictoires. De la sorte, conformément au naturalisme, il entreprend l'étude des cas de la vie quotidienne, se documente rigoureusement, représente des formes d'échec à une époque sans repères et avide de pouvoir, s'appuie sur l'image des corps désintégrés pour rendre compte de l'écroulement de tout ordre moral. Ses personnages essaient de se retirer de la société qu'ils méprisent, tout en manifestant avec une agressivité atroce leur répugnance envers les systèmes dominateurs. Cependant, cette démarche pessimiste se voit apaisée sous le poids d'un territoire imaginaire que Houellebecq offre à ces victimes comme alternative. C'est ainsi qu'il s'élance sur les traces de Huysmans dont il partage le goût pour le fictif, ne se limitant pas à la stricte représentation objective. Ayant exposé la décadence humaine et sociale dans toutes les variantes possibles, la sortie de la réalité s'impose d'emblée. Le comique ressort de la manière dont tant Houellebecq que Huysmans travaillent les emprunts à leur propre but. Leurs solutions, qu'elles soient immédiates (la reproduction artificielle du logement) ou à long terme (la transformation génétique du corps humain), traduisent la nostalgie d'une période plus heureuse.

Houellebecq envisage ainsi une nouvelle forme du roman naturaliste, déjà renouvelé par Huysmans. La science-fiction lui sert d'échappatoire lorsque la rigidité de la méthode l'emprisonne, son œuvre devenant un territoire hybride où toute étude, tout jugement contribuent à montrer la décadence de son époque.

Bibliographie

- Comte, Auguste (1998). *Discours sur l'ensemble du positivisme*, Paris, Garnier-Flammarion.
- David, Jérôme (2013), « "Auguste-Comte toi-même !" Michel Houellebecq et le positivisme », dans *L'unité de l'œuvre de Michel Houellebecq*, Sabine Van Wesemael et Bruno Viard (dir.), Paris, Classiques Garnier.
- Genette, Gérard (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil.
- Kociubinska, Edyta (1934), *Le dialogue avec le naturalisme dans l'œuvre de Joris-Karl Huysmans*, Lublin, Istnieje Od Roku.
- Leray, Morgane, « Un autre dix-neuvième siècle : Michel Houellebecq décadent », dans *L'unité de l'œuvre de Michel Houellebecq*, Sabine Van Wesemael et Bruno Viard (dir.), Paris, Classiques Garnier.
- Novak-Lechevalier, Agathe (2011). « Leur XIX^e siècle. Michel Houellebecq-La possibilité d'un XIX^e siècle », *Le Magasin du xix^e siècle*, Nîmes, Lucie éditions, no. 1.
- Rabosseau, Sandrine (2007), « Houellebecq ou le renouveau du roman expérimental », dans *Michel Houellebecq sous la loupe*, Murielle-Lucie Clément et Sabine Van Wesemael (dir.), Amsterdam-New York, Rodopi.
- Van Wesemael, Sabine (2010). *Le roman transgressif contemporain : de Bret Easton Ellis à Michel Houellebecq*, Paris, L'Harmattan.
- Viard, Bruno (2013). *Les tiroirs de Michel Houellebecq*, Paris, Presses Universitaires de France.

Corpus

- Houellebecq, Michel (2015). *Poésie*, Paris, J'ai lu.
- Houellebecq, Michel (2010). *Soumission*, Paris, Flammarion.
- Houellebecq, Michel (2010). *La Carte et le Territoire*, Paris, Flammarion.
- Houellebecq, Michel (2005). *La possibilité d'une île*, Paris, Fayard.
- Houellebecq, Michel (2002). *Plateforme*, Paris, J'ai lu.
- Houellebecq, Michel (2000). *Les particules élémentaires*, Paris, J'ai lu.
- Houellebecq, Michel (1997). *Extension du domaine de la lutte*, Paris, J'ai lu.
- Huysmans, Joris-Karl (2009). *En ménage, En rade*, Éditions du Boucher.
- Huysmans, Joris-Karl (1920). *À rebours*, Paris, Librairie des amateurs.
- Huysmans, Joris-Karl (1880). *Les sœurs Vatard* [en ligne], La Bibliothèque électronique du Québec, Collection A tous les vents, Volume 121 : version 1.0, [ref. du 30 juin 2016
file:///D:/Diverse/mod%C3%A8le%20presentation%20citations%20et%20bibliographie%20(1).pdf
- Zola, Émile (1881). *Le Roman expérimental*, Paris, G. Charpentier

ÉTUDES SUR LA REFORMULATION DANS LE DISCOURS DE LA PRESSE ÉCRITE

Mariana Gabriela TALPIZ (ANGHEL)
Université de Bucarest,
École Doctorale *Langues et Identités Culturelles*

Résumé :

La prémisse de notre recherche a été que l'article de presse est un acte de discours et par conséquent, une forme d'action linguistique, socio-institutionnalisée et idéologique. L'étude de la reformulation met en évidence la problématique de ce qui « a été dit », où le rôle du lecteur est celui d'embrasser différentes valeurs et suggère à l'interlocuteur de suivre un certain parcours sémantique au détriment de l'autre. Le plus souvent, par rapport à ce qui a été dit, le journaliste « se reformule » en tant que lecteur qui voit l'événement conformément à son propre univers (qui fait quoi ?, avec qui/quoi ?, où ? comment ?, etc.). Cette opération de *rewriting* fait appel à des connaissances communes aussi du journaliste que du lecteur. Quelles seraient les fonctions de la reformulation ? Quelles seraient les formes de la reformulation dans le discours de la presse écrite ? Pour la reformulation, on peut identifier deux fonctions : celle explicative et celle imitative. Mais, en ce qui concerne les formes de la reformulation dans la presse écrite, on peut saisir les formes suivantes : reformulation anaphorique ; reformulation cataphorique ; reformulation argumentative.

Abstract

STUDIES ON REPHRASING IN THE WRITTEN MEDIA DISCOURSE

The starting point of our research was that the press article is a speech act; it is therefore a particular form of linguistic action which is socially institutionalized and ideological. The study of rephrasing emphasizes the problematic of what "has been said", according to which the reader's role is, to take different values and to suggest that the reader should follow a certain semantic interpretation instead of another. In the most frequent cases, the journalist rephrases what has been already written as if he were a reader himself who saw the event according to his own universe (who does what?, with whom/what?, where? how?, etc.). This rewriting operation makes use of knowledge shared by the journalist, as well as by the newspaper reader. Which would be the functions of rephrasing? What would rephrasing look like in the written media discourse? We can identify two functions of rephrasing: the explanatory and the imitative one. In terms of forms, there are three types of rephrasing used in the written media: 1. anaphoric rephrasing; 2. cataphoric rephrasing; 3. argumentative rephrasing.

Mots-clés : *actes de discours, déixis, énoncé source, règles de réécriture, reformulation*

Keywords : *deixis, initial sentence, rewriting rule, rephrasin, speech act*

1. Quelques considérations sur le genre journalistique – la presse écrite

1.1. Quelques éléments spécifiques de la presse écrite

Dans le « genre d'information » (Charaudeau, 2011 : 44), le type d'instance énonciative se caractérise par l'origine du sujet énonciateur et son degré d'implication. Cela permet d'identifier le texte écrit par une personnalité du monde politique ou d'un intellectuel.

Le type de mode discursif construit l'événement médiatique en nouvelle en lui attribuant des propriétés qui dévoilent le traitement général de l'information. Il est organisé autour de trois catégories de base définies en tant que : « l'évènement rapporté », « l'évènement commenté » et l'évènement provoqué ». On distingue ainsi le reportage (*l'évènement rapporté*), l'éditorial (*l'évènement commenté*) et le débat (*l'évènement provoqué*).

Les éléments définitoires des genres journalistiques, précise Maingueneau (cité par Adam, 1997 : 13) peuvent être résumés en : le statut des énonciateurs à un moment donné (journaliste, témoin, expert) et des co-énonciateurs (lecteurs, auditeurs, téléspectateurs) en combinaison avec d'autres statuts (citoyen, homme, femme, etc.), les circonstances temporelles et locales de l'énonciation (la situation de l'énonciation), le support et le moyen de diffusion (presse écrite, revue, etc.), les thèmes qui peuvent être introduits (les objets du discours qui sont inséparables de familles d'événements), la longueur et la manière d'organisation (la structure compositionnelle des arguments textuels et pérertextuels).

1.2. Traits spécifiques de l'éditorial

L'éditorial est défini dans la littérature de spécialité (Agnès, 2002; Bège, 2007; De Broucker, 1995; Martin-Lagardette, 2003) comme étant un article où l'on prend position sur un fait d'actualité et se forme un point de vue de la publication sur le problème respectif. Le plus souvent, il n'est pas signé et il représente la position commune de l'équipe rédactionnelle, en engageant implicitement la responsabilité morale de celle-ci. D'habitude, l'auteur de l'éditorial est un leader d'opinion, dont l'avis est intéressant pour les lecteurs.

La politique, le social, l'économique, l'éducation, la criminalité sont des champs privilégiés de l'éditorial. Ce genre journalistique réalise la liaison avec la communauté à laquelle il s'adresse, et la structure, sa manière de réalisation, le style où il est rédigé assurent le spécifique du journal.

2. Quelques considérations sur la reformulation

La reformulation est le procédé dont les locuteurs d'une langue disposent pour préciser ou demander des explications. Selon les recherches de Güllich et Kotschi (1983 : 347), « la reformulation est une opération linguistique de la forme xRy qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé source (ES) et un énoncé cible (ER), R étant le marqueur de reformulation ». De leur perspective, on peut identifier trois types de reformulation : la correction, qui permet de rectifier un énoncé considéré faux, le rephrasage – la reprise de la structure syntaxique et lexicale et le paraphrasage.

Le phénomène de reformulation est vu par Gérard Petit en tant que « phénomène énonciatif : un locuteur reprend, en le reformulant, le discours d'un autre locuteur ou le sien propre » (cité par Charaudeau, Maingueneau 2002 : 490). De ce point de vue, la reformulation mène à la construction d'un énoncé, d'un discours. Nous pourrions rajouter, tout comme le soutient Gérard Petit, qu'en observant les types de reformulation nous avons la possibilité de « suivre la constitution des « topics » discursifs et d'effectuer le repérage des thèmes sur lesquels s'appuient la prédication ». Tout cela met en évidence l'intradiscours inhérent à toute prédication.

Il ne faut pas mettre de côté le fait que « les préconstruits culturels inhérents au lexique sont sollicités par la reprise anaphorique » (Carreira, 1999 : 246) ce qui aboutit à la conclusion que la signification en langue des unités lexicales subit une double distorsion : l'actualisation à l'intérieur des groupes nominaux, adjectivaux, mais aussi leur inscription dans le réseau de la co-référence. Tout comme Carreira (*Ibidem.*, p. 245), le postule, dans le discours oral « le dit se construit dans l'interaction verbale [...] et les reformulations du locuteur et de son interlocuteur s'enchaînent et s'entremêlent à travers les tours de parole » contrairement au discours écrit. Dans ce cas, l'énoncé (le produit final d'un énonciateur) ou bien le discours est offert au lecteur.

Pour ce qui est de la reformulation dans le discours écrit, de ce qui « a été déjà dit » il faut dire qu'elle renvoie au choix linguistique et suggère en même temps une certaine interprétation. Le linguiste a la possibilité de faire ses choix énonciatifs et de trouver certains effets interprétatifs. L'analyse qui va suivre va être réalisée tenant compte des fonctionnements linguistiques de la diathèse et ses modulations (qui fait quoi?, avec qui?, quoi?, où?, comment?, à cause de qui?, dans quel but?).

En identifiant les manières de reformulation, nous pouvons facilement réaliser le repérage des thèmes sur lesquels s'appuie la prédication.

L'anaphore ou la cataphore met en évidence l'intradiscours inhérent de tout texte. L'étude individuelle des marqueurs de la reformulation (pronominaux ou lexicaux) dévoile d'interprétations multiples.

2.1. La reformulation anaphorique

L'étude des manières de reformulation (anaphore pronominale, lexicale, convergente, divergente, conceptuelle, présuppositionnelle) offre des informations sur l'orientation du discours. Par exemple, en reformulant à l'aide des pronoms on assiste à un manque de variation sémantique des données initiales, mais l'anaphore

lexicale induit la perspective inverse. De cette perspective le locuteur réalise des ajustements sémantiques et référentiels qui dépassent quelquefois les limites prévues par l'acception lexicale des unités.

2.2. La reformulation cataphorique

L'étude de la reformulation par la cataphore présente des caractéristiques analogiques à celle de l'anaphore, surtout par le choix des modalités de reformulation (lexicale vs. pronominale). Si pour l'anaphore il est possible l'identification des différentes données du référent et la création des continuations plus ou moins vastes, pour la cataphore, la modalité d'exploit est limitée, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'éléments lexicaux.

2.3. La reformulation argumentative

Nous pouvons parler d'une reformulation argumentative au moment où la conclusion est une quasi-paraphrase de l'argument, tout comme dans l'exemple „C'est notre devoir, nous devons donc le faire” si l'on admet que le sens de „devoir” est „devoir faire”.

La reformulation paraphrastique par des connecteurs du type *c'est-à-dire*, *autrement dit*, *donc* joue un rôle important du point de vue communicatif. Ce type de reformulation peut être un moyen de proposer des explications à ce qui a été dit, tout comme dans l'exemple: « nous n'avons pas commis d'abus, ni d'exagération, puisque dans ce domaine, depuis deux mois c'est-à-dire le début.... » où la reformulation, ayant à la base les lexèmes constituants du contexte de gauche, n'apporte pas de nouvelles informations, mais les explicite.

En partant du spécifique de l'éditorial déjà analysé, dans les trois quotidiens français j'ai constaté l'existence d'une reformulation segmentale, au niveau intra-phrastique par des reformulations adjectivales, nominales. L'énoncé initial a été substitué par la reformulation des exemples ce qui a permis au lecteur de modifier le sens de son énoncé initial.

Nous allons démontrer que la présence des connecteurs est facultative dans certaines situations, car on constate une conservation de la matrice argumentative de l'énoncé initial.

3. Choix du corpus – structure des quotidiens français

Le discours journalistique est l'un typique. En ouvrant le journal, le lecteur entre en contact avec une situation socio-discursive spéciale qui a des conséquences socio-linguistiques. Les variables les plus importantes sont dues à l'essence même du journalisme: l'écriture des journalistes est, avant tout, dépendante des attentes des lecteurs dans des termes politiques et dans une approche éditoriale.

Pour la présente étude, le corpus représenté par les éditoriaux des trois quotidiens français *Le Monde*, *Libération* et *Le Figaro* est discontinu (éditions différentes entre les années 2011-2015). Notre option a eu pour but la mise en évidence du caractère homogène du corpus (le spécifique du discours de presse –

notamment de l'éditorial), malgré son hétérogénéité manifestée par les différentes orientations des quotidiens.

Le choix des trois quotidiens se justifie par le fait qu'ils représentent des quotidiens nationaux largement diffusés en France, mais avec des orientations politiques différentes et ils peuvent être considérés comme représentatifs pour la presse quotidienne française.

Par rapport à ce qui « a été dit », le journaliste se « reformule » en tant que lecteur qui voit l'événement conformément à son propre univers (qui fait quoi? Avec qui/quoi? Où? Comment? À cause de qui?) (Dobre, 2013 : 89). Cette opération de réécriture fait appel à des savoirs communs (*SAVOIR commun*) de ces deux et la dimension descriptive et informative se retrouve modalisée, soumise à des variations aspectuelles, déictiques, aux relations logiques et lexico-sémantiques.

La formule modale de réécriture dans le cadre de l'éditorial peut prendre les formes suivantes¹:

a) *la reformulation linguistique d'un message nonverbal (photo-texte)*

En *Libération*, dans les numéros du 15 février 2015, du 16 novembre 2015 et du premier décembre 2015, l'éditorial est placé sur la deuxième et la troisième page, ayant aussi des références dans l'article publié sur la deuxième et la troisième page. Il est déjà connu la préférence du quotidien pour les photos à grand format, qui peuvent occuper presque la moitié de l'espace trouvé sur les deux pages.

L'éditorial du 17 février 2015, intitulé *Solution politique* où est critiquée l'intervention militaire d'Égypte ou de Libye peut être considéré comme écho de l'article *La Libye peu à peu gagnée par l'État islamique*. Les images qui accompagnent l'article représentent une carte où est présentée l'influence islamique en Libye et une image avec les militants islamistes.

L'impact de l'éditorial du 16 novembre 2015 intitulé *Tolérance* est fort. Écrit à la suite des événements de Paris (l'attaque de Bataclan, Saint-Denis), est mis à côté des photos des personnes qui ont perdu leur vie dans l'attaque terroriste. L'article qui complète l'éditorial de Joffrin s'intitule *La jeunesse qui trinque – En s'attaquant aux lieux festifs de Paris et Saint-Denis, les terroristes ont ciblé le mode de vie hédoniste et urbain d'une génération déjà marquée par « Charlie »*.

Dans l'édition du 22 juillet du quotidien *Le Monde*, l'éditorial *Allô, docteur, êtes-vous « performant » ?* renvoie à la page 8 du journal. Tous les articles publiés sur cette page se réfèrent au problème élevé par l'éditorial – la rémunération des médecins généralistes conformément à leur performance. L'image représente un diagramme avec les revenus moyens des généralistes de 2008.

b) *la reformulation – commentaire, ayant un effet d'orientation interprétative conformément à une modalisation axiologique négative*

¹ Maria Helena Carreira Araujo (1999) - *Faits et effets linguistiques dans la presse actuelle*, Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Travaux et documents 4, Paris.

Pour exemplifier ce type de reformulation, nous allons prendre pour exemple l'éditorial publié dans *Le Figaro*, le 7 juillet 2015, intitulé *En finir, vite!* ayant l'intertitre *Les Grecs se sont exclus eux-mêmes*. Le contenu de l'éditorial fait référence à la crise politique de Grèce de l'été 2015.

[...] ce n'est plus la perspective d'un Grexit qui sape les fondations de l'édifice européen, **c'est le poison** de l'incertitude[...]

c) la reformulation – justification du commentaire

Les éditoriaux de la publication *Le Figaro* analysés (le 4 juin 2014, le 3 juillet 2015, le 7 juillet 2015) présentent cette caractéristique de la reformulation.

« Improvisation et diversion » avec l'intertitre « Un exercice de défusse » – publié le 4 juin 2014

« *A quitte ou double* » avec l'intertitre « *L'impensable est peut-être sur le point d'arriver* » – publié le 3 juillet 2015

« *En finir, vite!* » avec l'intertitre « *Les Grecs se sont exclus eux-mêmes* » - publié le 7 juillet 2015

d) la reformulation reprise avec une variation aspectuelle qui suggère de différents points de vue et avec ajout d'information

Pour exemplifier, nous allons prendre un fragment de l'éditorial de Limbert, publié dans le quotidien *Le Figaro* le 4 juin 2014: « Le chef d'État avait annoncé son vaste chantier régional le 14 janvier dernier. La mère des réformes, disait-il. Puis le flou a fait son œuvre. »

e) la reformulation qui introduit différents degrés de détermination

Ce type de *rewriting* est mis en évidence dans l'éditorial du quotidien *Le Monde* publié le 22 juillet 2011.

Une incroyable usine à gaz pour récompenser les médecins « vertueux », c'est-à-dire ceux qui œuvreront à l'amélioration de la prévention, au bon usage du médicament et au meilleur suivi des patients atteints de maladies chroniques.

f) la reformulation qui procède au développement du noyau informatif avec son effet argumentatif

Un exemple éloquent est celui publié dans *Le Monde* le 22 juillet 2011:

Soyez plus efficaces – donc plus performants – dans vos prescriptions, le dépistage et la prévention et vous serez mieux payés : Voilà le « donnant-

donnant » que l'assurance maladie, qui ne veut plus être un payeur aveugle, vient de négocier avec les syndicats médicaux. [...] et si, sur un autre dossier épineux, celui des dépassements d'honoraires, un accord pourra être trouvé entre la Sécu et les médecins.

4. Conclusions

Pour conclure, la reformulation affecte « ce qui a été dit » pour générer une nouvelle formulation, dont le sens vient à compléter celui énoncé au début.

Les fonctions discursives de la reformulation renvoient aux phénomènes sémantiques généraux. L'aspect, la détermination qualitative, la modalisation axiologique, la diathèse sont les principaux domaines à l'intérieur desquels les reformulations puisent les moyens de reconstituer les faits et de suggérer les effets.

Dans la présente recherche nous avons eu pour prémisse qu'un article de presse est un acte de discours, par conséquent, une forme d'action linguistique, socio-institutionnalisée et idéologique, ce qui suppose un cadre de référence spécifique à un public cible.

Bibliographie

- Adam, Jean – Michel (1997). *Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite* in *Pratiques*, No. 94, Juin, pp. 4-18.
- Agnès, Yvès (2002). *Manuel de journalisme*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 480 p.
- Bège, Jean-François (2007). *Manuel de rédaction. Les techniques journalistiques de base*, Centre de formation et de perfectionnement des journalistes, Paris.
- Carreira, Maria Helena Araujo (1999). *Faits et effets linguistiques dans la presse actuelle*, Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Travaux et documents 4.
- Charaudeau, Patrick (2011). *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*, De Boeck, Bruxelles, 250 p.
- Charaudeau, Patrick et Dominique Maingueneau (dirs.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil, 666 p.
- De Broucker, José (1995). *Pratiques de l'information et écritures journalistiques*, Centre de formation et de perfectionnement des journalistes, Paris.
- Dobre, Dan (2013). *Mécanismes déictiques dans le discours de presse - Le quotidien*, Bucaresti; Editura Universității din Bucaresti.
- Gülich, Elisabeth et Thomas Kotschi (1983). « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique », dans *Cahiers de linguistique française* 5, Genève, Université de Genève, pp 11-16.
- Martin-Lagardette, Jean-Luc (2003). *Le guide de l'écriture journalistique*, Paris, La Découverte, coll. Guides, 250 p.

Notices biobibliographiques

Mariana Gabriela ANGHEL (TALPIZ) est doctorante en 2^e année, École Doctorale de Langues et Identités Culturelles de Bucarest, Directeur de recherche : Dan Dobre, Professeur des universités, HdR. Elle est professeur de français au Collège national « Emil Racovita » de Bucarest, Roumanie. Elle est diplômée de la Faculté des Lettres de l'Université de Bucarest et a suivi une formation postuniversitaire en 2017- le Master. Elle a fait des stages à l'Alliance Française de Bordeaux et au CLA, à l'Université de Franche-Comté. Courriel : gabitalpiz@yahoo.com

Cecilia CONDEI, Professeur des universités, HdR, Université de Craiova, École doctorale *Alexandru Piru*, est spécialiste en linguistique textuelle et analyse du discours, avec une préférence avouée pour le discours des écrivains d'entre deux langues. Coordinatrice d'activités universitaires de recherche (cinq projets internationaux déroulés dans le département, dont quatre portant sur les écrivains étrangers d'expression française), auteure de 140 publications (livres, études, articles) directrice de la collection *Didactiques des langues*, Maison d'édition Universitaria, elle a également participé aux nombreux comités de lecture/ comités scientifiques des colloques et à 112 congrès, conférences, colloques et séminaires de recherche (inter)nationaux (Belgique, France, Canada, Tunisie, Algérie, Croatie, Serbie, Bulgarie, Hongrie, République de Moldova, Espagne). Le dernier livre paru (*Re*)*configurations discursives. Articulations textuelles* (2015) aux Éditions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, Fernelmont) porte sur le discours littéraire.

Courriel : ccondei@yahoo.fr

Page des doctorants : <http://universitate.wixsite.com/recherche-tecondis>

Elena-Georgiana CONDOIU (VINTILĂ) est doctorante en cotutelle en deuxième année à l'Université de Craiova, Roumanie sous la direction de Cecilia Condei, Professeur des universités, HdR et à l'Université de Liège, Belgique sous la direction de Jean-Marc Dufays, Professeur des Universités, HdR. Elle a suivi les cours de l'Université de Sibiu, Faculté des Lettres et d'Arts. Ses passions sont la langue et la littérature française, l'histoire et la linguistique. Elle a publié dans le domaine de la grammaire française, de la linguistique et de la littérature roumaine ; elle a participé à des manifestations nationales (Iasi, Craiova, Sibiu, Bucuresti) et internationales (Institut catholique de Paris, Universität Mannheim)

Courriel: georgiana.vintila@hotmail.com

Ortansa-Nina CONSTANTINESCU (FRANȚESCU) est doctorante en 2^e année, École Doctorale en Sciences humaines « Alexandru Piru » de Craiova (directeur de recherche, Mme. Cecilia Condei, Professeur des universités, HdR). Elle est professeur de français au Collège National « Nicolae Titulescu » de Slatina, Roumanie et formatrice au CCD, Département de l'Olt. Elle est diplômée de la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova, ayant suivi beaucoup de stages de formation continue dont les thèmes touchent aux sujets suivants : enseigner et apprendre le FLE par des méthodes modernes, les activités

non formelles, etc. en Roumanie et à l'étranger. En 2016 a suivi un stage de placement Erasmus+ à l'Université de Liège. Les articles publiés jusqu'à présent en roumain et en français se focalisent sur les méthodes modernes d'enseigner le FLE et sur les activités non formelles. À tout cela s'ajoute sa participation aux conférences, séminaires, colloques universitaires nationaux et internationaux : Bucarest, Craiova et Liège (Université de Liège, Belgique). Courriel : frantescu_ortansa@yahoo.fr

Daniela DINCĂ est maître de conférences à l'Université de Craiova, Faculté des Lettres et a comme domaines d'intérêt la linguistique contrastive, la linguistique juridique et la sémantique lexicale. Elle a publié des ouvrages dans les domaines mentionnés (*Syntaxe de la phrase noyau en français contemporain*, *Linguistique juridique. La traduction des structures langagières du discours normatif français en roumain*), ainsi qu'une quarantaine d'articles publiés dans des revues de spécialité (dont *Meta*, *Revue de linguistique romane*, *Revue roumaine de linguistique*). Elle fait partie du Groupe de recherche *Phraseonet* et a dirigé des projets de recherche nationaux (*Typologie des emprunts lexicaux français en roumain. Fondements théoriques, dynamique et catégorisation sémantique* - FROMISEM) et internationaux (*Méthodologies et pratiques innovantes en didactique du FLE - MEPRID-FLE*). Contact : danadinca@yahoo.fr

Violeta-Maria ENACHE est licenciée ès lettres, spécialisation Langue et Littérature Française - Langue et Littérature Anglaises, et diplômée d'un Master en Langue française : « Espaces francophones : diversité linguistique et culturelle », à l'Université de Craiova. Elle est actuellement enseignante de français au Lycée Technologique « Horia Vintilă », Segarcea, Département de Dolj, Roumanie, et doctorante en deuxième année, École Doctorale en Sciences humaines « Alexandru Piru », Directeur de thèse : Cecilia Condei, Professeur des universités, HDR. Domaine principal de recherche : analyse du discours des manuels roumains de langue étrangère. Courriel : violeta.enache@gmail.com

Rodica-Doina GEORGESCU, doctorante, 2^{ème} année, École Doctorale de Sciences-Humaines (Directeur de thèse : Cecilia Condei, Professeur des universités, HdR) est professeur de français au lycée théorique *Adrian Păunescude* Bârca, Dolj, Roumanie. Elle est diplômée de la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova et a suivi deux formations postuniversitaires : en 1997 - les Études Universitaires Approfondies (section *Littérature Française et Poïétique* et en 2014 - le Master (*Langue française, Didactique et Littératures dans l'espace francophone*). Les stages de formation au CLA, à L'Université de Franche-Comté, Besançon et à l'INALCO, Paris lui ont offert le cadre de documentation et spécialisation. Elle a également participé aux colloques universitaires nationaux (Bucarest, Craiova) ou internationaux (Université d'Ilia de Tbilissi). Courriel: rodica_georgescu2007@yahoo.com

Jan GOES (°1961, à Ostende, Belgique) a étudié la philologie romane et la philologie orientale à l'Université de Gand (Belgique) où il a soutenu un doctorat en linguistique française en 1996. Maître de conférences, puis Professeur en linguistique et français langue étrangère à l'Université d'Artois (France) depuis 1999, il est directeur du centre de recherche Grammatica depuis 2008. Il a enseigné dans différentes universités belges (Anvers, Gand), de 1989 à 1999 avant de s'établir en France. Il est lauréat de l'Académie Royale de Belgique et Chevalier dans l'ordre des palmes académiques. Ses recherches

portent sur le comportement sémantique et syntaxique de l'adjectif en français moderne, sur la didactique du français langue étrangère, sur la poésie hispano-arabe et sur l'humanisme en islam. Polyglotte, il a récemment commencé des recherches sur l'adjectif en roumain (avec Doina Zamfir-Goes) et en néerlandais, sa langue maternelle. Courriel : goes.jan@wanadoo.fr

Alice IONESCU est maître assistante à la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova où elle enseigne la linguistique générale, la grammaire contrastive et la pragmatique. Ses centres d'intérêt portent notamment sur l'analyse du discours, la pragmalinguistique, l'argumentation et la didactique du Fle. Elle est auteur et co-auteur de 7 livres et d'une trentaine d'articles publiés dans des revues de spécialité et a participé à 20 colloques internationaux à l'étranger et en Roumanie. Elle est membre du comité de rédaction de la revue *Annales de l'Université de Craiova. Série Langues et littératures romanes* et fait partie du centre de recherche sur la linguistique et la traduction STUDItans et du centre de recherche en linguistique théorique et appliquée PRAXilingua. Depuis 2012 elle co-dirige l'activité du Centre de Réussite Universitaire de Craiova. Courriel : aliceionescu2002@yahoo.com

Loredana IONICĂ, diplômée d'un Master en *Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone* à l'Université de Craiova, est actuellement professeur de français et doctorante en deuxième année, ayant pour directeur de recherche Madame Cecilia Condei, Professeur des universités, HDR. Ses intérêts de recherche concernent l'analyse du discours, la didactique du FLE, mais aussi les faits littéraires, directions de recherche qui se reflètent dans ses publications parmi lesquelles, les plus récentes *Le manuel: une époque, une génération, une idéologie; L'image authentique dans les manuels actuels: rôles et fonctions* et ses participations aux colloques. Courriel : ionaloredana22@yahoo.com

Thomas MAHATODY est docteur de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, domaine Sciences et Technologies, Mention Informatique, Spécialité Informatique. Il est maître de conférences à l'Université de Fianarantsoa où il enseigne depuis 1983. Il est membre du Laboratoire d'Informatique et de Mathématiques Appliquées au Développement (LIMAD) à l'École Doctorale de l'Université de Fianarantsoa. Il dirige l'équipe de recherche *Génie Logiciel et Systèmes Collaboratifs* (GloSyC) dont les thèmes de recherche concernent le génie logiciel, les systèmes collaboratifs.

Simona-Aida MANOLACHE est maître de conférences à la Faculté des Lettres et Sciences de la Communication de l'Université « Ștefan cel Mare » de Suceava, Roumanie, où elle donne des cours de langue française (morphologie, pragmatique) et de didactique du FLE. Elle a écrit plusieurs articles sur des thèmes liés à la linguistique, à la didactique et à la traductologie. Sa thèse de doctorat, intitulée *De l'anaphore et de la cataphore en français et en roumain*, a été publiée en 2006.

Courriel : simona@usv.ro

Iuliana-Florina PANDELICĂ est doctorante en 3^e année à l'École Doctorale de Sciences-Humaines, Université de Craiova. Elle prépare sa thèse intitulée « Les champs lexico-sémantiques des couleurs dans l'œuvre de Michel Pastoureau » sous la direction de Mme. Cristiana-Nicola Teodorescu, Professeur des universités. Elle est aussi enseignante de français au Lycée *Voltaire* de Craiova, département de Dolj, Roumanie. Elle est diplômée

de la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova et a suivi deux formations postuniversitaires : en 1996 - les Études Universitaires Approfondies (section Littérature Française - Poïétique et en 2014 – le Master II (Didactique du français et des langues) à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris3, études qui ont éveillé son intérêt pour la recherche. Iuliana-Florina Pandelică est auteure des études *La mise en abyme dans „L'eau et les rêves”* (2015), *Les comportatifs et leurs valeurs illocutionnaires* (2015), *Techniques d'enseignement du français oral* (2015) et *Activités communicatives dans la classe de français langue étrangère* (2015). Courriel : iuliap51@hotmail.com

Dorina PĂNCULESCU a été maître assistante au Département de Langues romanes et classiques jusqu'en 2016. Elle s'est spécialisée dans les domaines de la lexicologie et de la sémantique. Titulaire d'un doctorat de l'Université de Bucarest avec la thèse *La métaphore animalière en français et en roumain*, coordonnée par le professeur Paul Miclău. Elle a publié plus de 30 études et articles dans des revues spécialisées et a collaboré à la création de plusieurs glossaires multilingues. Elle est membre de la Société internationale de linguistique romane et de la Société de Philologie de Roumanie. Elle est l'auteur d'un *Dictionnaire des patois d'Olténie* (1990) du volume *Sobriquets roumains* (1997), d'un *Dictionar de colocatii, locutiumi si expresii populare romanesti* (2015) et co-auteur du volume *Corpul omenesc în expresii (domeniul român-francez)* publié en 2013). Courriel : panculescu@yahoo.fr

Frédérique PELLETIER travaille depuis 2001 à l'Université Galatasaray d'Istanbul, Turquie. D'abord en charge de la mise en place d'un centre d'auto-apprentissage, elle s'est spécialisée dans l'ingénierie pédagogique en contexte universitaire avec l'introduction des TICE. Elle dirige depuis plus de 5 ans maintenant le département de Français langue étrangère et assure des formations tant internes qu'externes auprès d'autres contextes universitaires, sur les dispositifs soutenant les processus d'autonomisation des apprenants. Courriel : pelletierfrederique@yahoo.fr

Mariana PITAR, maître de conférences à la Faculté des Lettres, Histoire et Théologie de l'Université de l'Ouest de Timișoara (Roumanie), enseigne l'analyse du discours, la linguistique textuelle, la terminologie, la traduction des documents audio-visuels, la traduction assistée par ordinateur. Avec un doctorat dans le domaine de la linguistique textuelle, elle publie plusieurs articles et deux livres dans le domaine : *Textul injonctiv. Repere teoretice* (2007, 2014) (*Le texte injonctif. Repères théoriques*) et *Genurile textului injonctiv* (2007) (*Les genres du texte injonctif*). Membre de plusieurs associations scientifiques nationales et internationales, elle participe à des colloques et congrès nationaux et internationaux et publie plusieurs articles dans le domaine de la traduction spécialisée, des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE et de la terminologie dans des volumes collectifs de Roumanie et de l'étranger. Dans le domaine de la terminologie publie le livre intitulé *Manual de terminologie și terminografie* (2009) (*Manuel de terminologie et terminographie*). Elle est aussi traductrice, en publiant des traductions d'articles et du livre *Entre mémoire et oubli* d'Ewa Bogalska Martin, en collaboration avec Adia Chermeleu. En collaboration elle a publié les livres : Jan Goes, Mariana Pitar, *La négation : études linguistiques, pragmatiques et didactiques* ; Mariana Pitar, Adina Tihu, *Curs practic de limba franceză* ; Georgeta Ciobanu, Mariana Pitar & al., *Vocabular în domeniul telefoniei mobile român-englez-francez* ; *Dicționar contextual de termeni traductologici. Franceză-română* (coord. Maria Țenchea). Courriel : pitarmariana@yahoo.fr

Josvah Paul RAZAFIMANDIMBY est un Enseignant-Chercheur permanent à l'Université de Fianarantsoa/MADAGASCAR. Il est un Professeur Titulaire des Universités, tout en étant un Docteur HOR depuis 2013. Il a étudié de 1977 à 1987 à l'Institut d'Ingénierie Énergétique de Moscou en RUSSIE. Au terme de ses études dans cet Institut, il a obtenu le diplôme de Ph. Doctorate en « *Informatique Industrielle et Automatismes industriels* ». Cet enseignant-chercheur a préparé son mémoire HDR au Département d'Informatique de l'INSA de Rennes ainsi qu'à l'Institut de Recherche en Informatique et Systèmes Aléatoires (IRISA) du 2002 à 2005 en FRANCE. Actuellement, le chercheur RAZAFIMANDIMBY Josvah est le Responsable de l'Équipe d'Accueil du Laboratoire d'Informatique et de Mathématiques Appliquées au Développement (LIMAD) à l'École Doctorale de l'Université de Fianarantsoa. Il a déjà été Vice-Président de cette même Université. Ses domaines de compétences scientifiques sont les suivants : Cognition artificielle et Modélisation informatique et mathématique des Systèmes complexes, Optimisation multicritère et Aide à la Prise de Décision. Contact : jp_josvah@yahoo.com

Jean Luc RAZAFINDRAMINTSA est un Enseignant- Chercheur temporaire à l'École Nationale d'Informatique de l'Université de Fianarantsoa, MADAGASCAR. Il est un Assistant Chercheur à l'École Nationale d'Informatique de l'Université de Fianarantsoa MADAGASCAR. Il a obtenu le diplôme en DEA Informatique en 2013. Cet enseignant chercheur prépare sa thèse à l'École Doctorale Modélisation-Informatique (EDMI) à l'Université de Fianarantsoa à Madagascar ainsi qu'à la Faculté des Ordinateurs, d'Automatique et d'Électronique de l'Université de Craiova en Roumanie. Ses domaines de compétences scientifiques sont les suivants : Architecture Logicielle et Urbanisation d'un Système d'Information et Processus en Langage Naturel NLP. Contact: razafindramintsa.jeanluc@yahoo.fr

Ioana-Cătălina REZEANU, diplômée d'un master en *Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone* à L'Université de Craiova, rédige actuellement sa thèse sur *Les échos dix-neuviémistes dans l'œuvre de Michel Houellebecq (Lamartine, Baudelaire, Balzac, Zola, Huysmans, Auguste Comte, Pierre Leroux, Schopenhauer, Nietzsche)* sous la direction de Mme. Lélia Trocan et M. Bruno Viard (Université d'Aix-Marseille). Parmi les études publiées jusqu'à présent, on rappelle *La M-A-R-S-S sur la Terre*, une anthologie des poèmes houellebecquiens classifiés par thèmes (*Mort, Amour, Religion, Société, Solitude*), et *Filiations symboliques*, ouvrage scientifique autour des symboles communs présents dans les imaginaires baudelairien et houellebecquien. Courriel : catalina_rezeanu@yahoo.com

