

Le FRANÇAIS

Nos 3-4 2015

à l'UNIVERSITÉ

Version abrégée : les numéros complets sont en ligne sur le site www.bulletin.auf.org.

Éditorial



Le dossier « Sous la loupe » du numéro 3-2015, coordonné par Marielle Rispail, de l'Université de Saint-Étienne, était consacré à la formation des enseignants de français langue étrangère. Ce sujet important a été abordé sous plusieurs angles, à partir d'expériences d'enseignants et de formateurs d'enseignants en Ouganda, au Mexique, au Viet Nam et en Nouvelle-Calédonie. Selon Marielle Rispail, « il nous semble qu'il est temps de renverser la vapeur, de faire se déplacer le regard des formateurs des objets à enseigner vers les conditions de leur enseignement, pour réellement mettre l'élève au centre de son expérience unique d'apprentissage. Les techniques d'enseignement viendront plus tard, en leur temps ». Deux textes sont repris dans cette édition imprimée. Celui de Nguyễn Thị Tươi compare les façons de développer la réflexivité des enseignants stagiaires dans deux environnements scolaires aussi différents que la France et le Viet Nam. Amélie Leconte extrait de son expérience mexicaine la nécessité de s'orienter, au-delà du français, vers une perspective plurilingue.

Le « Sous la loupe » du dernier numéro de l'année 2015 était consacré à des recherches sur les contacts de langues, les variations et les emprunts en Afrique subsaharienne (Cameroun et Côte d'Ivoire), en Amérique du Nord (Nouvelle-Écosse) et au Maghreb (Algérie). Coordonné par Cristina Petraș, de l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iași (Roumanie), ce dossier a présenté des recherches menées dans des contextes linguistiques variés et a pour objectif de « contribuer à une compréhension des mécanismes à l'œuvre dans le contact du français avec d'autres langues ».

À partir du terrain camerounais, Gisèle Piebop nous livre une description des principales particularités du discours en français, tant du point de vue génétique (emprunts aux langues/variétés avec lesquelles le français est en contact quotidien,

innovations formelles et sémantiques) que du point de vue du niveau linguistique de manifestation (lexique, syntaxe). Elle en conclut que « ces particularités assurent à n'en point douter la vitalité du français au Cameroun et amènent les locuteurs à le considérer non plus comme une langue étrangère, d'assujettissement culturel et politique, mais plutôt comme un outil de communication utile qui appartient désormais au patrimoine linguistique du pays ».

Le « Point de vue » de ce numéro est consacré à un premier bilan d'un colloque organisé par l'Agence universitaire de la Francophonie, les 12 et 13 novembre 2015, à l'Université Cadi Ayyad au Maroc sur le thème « L'Université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique ». Dans l'attente des actes, qui seront publiés début 2016, le site www.universite-plurilingue-2015.auf.org/ présente le déroulement du colloque et ses recommandations.

La rubrique « Ressources » concerne des fiches pédagogiques sur les techniques de création lexicale qui s'appuient sur des capsules réalisées dans le cadre du Forum mondial de la langue française. Ces capsules sur la terminologie peuvent intéresser les enseignants et étudiants des départements de français. Elles ont été réalisées avec l'aide des organismes de néologie et d'aménagement linguistique belge (Service de la Langue française – SLF – de la Fédération Wallonie-Bruxelles), français (Direction générale à la langue française et aux langues de France – DGLFLF) et québécois (Office québécois de la langue française – OQLF), ainsi qu'avec l'aide de laboratoires de recherche en néologie et en terminologie.

Stéphane Grivelet

CHER LECTEUR, CHÈRE LECTRICE,

Cet exemplaire vous propose une sélection d'articles tirés des numéros 3 et 4 de l'année 2015. Les numéros sont consultables dans leur intégralité sur le site Internet du bulletin (www.bulletin.auf.org).

LA RÉDACTION

Sommaire

ÉDITORIAL

01/ Stéphane Grivelet

POINT DE VUE

01/ Le plurilinguisme et la place du français dans l'enseignement supérieur et la recherche

RESSOURCES

02/ Des fiches d'activités pédagogiques sur les techniques de création lexicale

SOUS LA LOUPE

03/ Analyse des pratiques dans la formation des enseignant-e-s. Un regard comparatif entre la France et le Viet Nam / Nguyễn Thị Tươi

04/ La formation des enseignants de français langue étrangère dans l'éducation de base au Mexique / Amélie Leconte

05/ Vitalité du français au Cameroun : emprunt et créativité / Gisèle Piebop

LIRE EN FRANÇAIS

Une note de lecture

07/ Jean-Baptiste Atsé N'Cho

EN FRANÇAIS ET EN D'AUTRES LANGUES

Deux notes de lecture

08/ Sílvia Melo-Pfeifer et Djamilia Achab

Point de vue

LE PLURILINGUISME ET LA PLACE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) a réuni les 12 et 13 novembre 2015, à l'Université Cadi Ayyad (Marrakech), une quarantaine de spécialistes venant de 20 pays différents, pour s'interroger sur les enjeux du plurilinguisme pour les universités et les chercheurs, et sur la place de la langue française dans la formation et la recherche dans des environnements plurilingues.

En plus de s'intéresser à la dichotomie de plus en plus présente entre enseignement en français et diffusion de la recherche en anglais, ce colloque portait également sur les contextes nationaux où le français n'est pas la langue d'enseignement aux niveaux préuniversitaires. Cela inclut autant les pays non francophones (en Europe centrale ou en Asie) que ceux où l'enseignement universitaire est massivement en français, mais où l'enseignement préuniversitaire ne l'est pas, comme c'est le cas dans certains pays du Maghreb.

Ce colloque avait pour objectifs de dresser un état des lieux de la place du français dans des universités en contexte plurilingue et dans l'expression scientifique afin d'aboutir à des recommandations qui consolideront et développeront la place de la langue française comme langue d'enseignement et de recherche dans le monde. Ces recommandations seront

transmises à la communauté universitaire, aux pouvoirs publics et à l'AUF.

Le colloque a été ouvert par le Président de l'Université Cadi Ayyad et Président de l'AUF, le Pr Abdellatif Miraoui, et par la Directrice du Bureau Maghreb, la Pr Cristina Robalo-Cordeiro. Les travaux se sont déroulés en 3 ateliers, chaque atelier étant consacré à l'un des axes thématiques du colloque : l'enseignement du français en milieu plurilingue ; le français, langue d'enseignement ; langues et diffusion des savoirs (la communication scientifique). Chacun de ces axes prenait en compte la dynamique numérique et la façon dont elle peut contribuer à des solutions innovantes. Les participants avaient envoyé à l'avance leur contribution. Les textes produits, qui ont été diffusés au début du colloque sous forme de « préactes », ont servi de base de discussion.

Le Vice-Recteur de l'AUF, le Pr Émile Tanawa (représentant le Recteur de l'AUF, le Pr Bernard Cerquiglini), et le Président de l'Université Cadi Ayyad et Président de l'AUF, le Pr Abdellatif Miraoui ont présidé la séance de clôture lors de laquelle ont été présentées les recommandations issues des travaux en atelier.

Suite en page 6

Ressources

DES FICHES D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES SUR LES TECHNIQUES DE CRÉATION LEXICALE (NIVEAUX B2 / C1)

Des fiches d'activités pédagogiques destinées à un public cible principal d'étudiants des départements universitaires de français, de niveaux B2 à C1, sont disponibles pour les enseignants de français ou de linguistique en appui à leur enseignement présentiel. Ces fiches ont été réalisées par l'équipe du CAVILAM – Alliance française pour l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

La réalisation de ce matériel pédagogique s'inscrit dans la suite des activités présentées par l'AUF à l'occasion du Forum mondial de la langue française 2015, qui s'est tenu à Liège du 20 au 23 juillet sur le thème de la francophonie créative. L'AUF y avait organisé une série d'activités concernant la création de mots nouveaux en français, en présentant notamment au jeune public des capsules vidéo portant sur le métier de terminologue et les techniques de création de nouveaux mots.

Les fiches pourront être utilisées en classe par les enseignants des départements de français, qui inviteront les étudiants à visionner les cinq capsules et à faire des activités de création lexicale illustrant les différentes techniques.

Le parcours pédagogique est disponible à l'adresse suivante: <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/768/>

Il comprend :

- 6 fiches pour les enseignants, chacune incluant les objectifs poursuivis par les activités proposées, les corrigés et la transcription complète de la capsule vidéo correspondante
- 6 fiches pour les apprenants, présentant des activités pédagogiques variées
- un glossaire
- une sitographie

Les fiches pour les enseignants contiennent également les liens vers les différentes capsules vidéo pour le Forum mondial de la langue française de 2015. Chaque capsule est accompagnée d'un document téléchargeable (qui peut être imprimé sous la forme d'une affiche ou d'une fiche) qui reprend des idées et citations importantes.

Les capsules vidéo ont été produites par l'AUF en partenariat avec plusieurs institutions. Tout d'abord, les trois organismes de néologie et d'aménagement linguistique qui interviennent directement sur l'évolution de la langue française :

- La DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France), qui est un service du ministère de la Culture et de la Communication qui élabore la politique linguistique du gouvernement français en liaison avec les autres départements ministériels.
www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France
- L'OQLF (Office québécois de la langue française), un organisme d'État dont la mission est tracée par la Charte de la langue française et les règlements qui régissent son application au Québec.
www.oqlf.gouv.qc.ca
- Le SLF (Service de la langue française) de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui dépend de la direction générale de la Culture et qui est chargé de la promotion de la langue française.
www.languefrancaise.cfwb.be

Fiche 1 – Au commencement du mot

La profession de terminologue

*La présentation des différents organismes de politique et d'aménagement linguistique
La Commission générale de terminologie et néologie
Comment peut-on distinguer la néologie et la terminologie ?
L'histoire de certains néologismes, tels que « baladeur », « bouquinosphère », « gyropode » et « clavardage »*

Capsule vidéo : <https://goo.gl/yVyn0d>

Fiche PDF : <http://goo.gl/yITBMN>

Fiche 2 – Les faiseurs de mots

Les mots nouveaux et le grand public

*Les caractéristiques d'un mot nouveau « réussi »
Des exemples de mots nouveaux sur lesquels travaillent les organismes
Les aspects méconnus du travail des terminologues et comment le public peut les aider*

Capsule vidéo : <https://goo.gl/0wTiQB>

Fiche PDF : <http://goo.gl/CtLvcZ>

Fiches 3.1 et 3.2 – L'art et la manière de fabriquer un mot

Les néologismes : types et procédés

*Les néologismes morphologiques, sémantiques et d'emprunt
Les procédés de création de mots et des exemples pour chacun : dérivation, télescopage (mot-valise), siglaison, troncation, syntagmation, déformation
L'adaptation phonétique et graphique*

Capsule vidéo : <https://goo.gl/xnzlwb>

Fiche PDF : <http://goo.gl/nuKSf0>

Fiche 4 – Releveurs de défis

Les mots nouveaux en sciences et technologies

*Caractéristiques des néologismes d'aujourd'hui, dans une perspective historique
Les principaux défis des terminologues en matière de néologie technique et scientifique : la veille terminologique*

Les scénarios de diffusion des mots nouveaux selon les domaines d'activité

Capsule vidéo : <https://goo.gl/gj9P4V>

Fiche PDF : <http://goo.gl/UGwDmn>

Fiche 5 – Les concours pour les jeunes

Jouer avec les mots

Présentation de deux concours :

- Dis-moi dix mots
Chaque année, une thématique destinée à transmettre un message sur la langue française et 10 mots l'illustrant sont choisis par les différents partenaires francophones : la France, la Belgique, le Québec, la Suisse et l'Organisation internationale de la Francophonie.
www.dismoidixmots.culture.fr
- Le concours des Mots d'Or
Concours destiné notamment aux étudiants, qui porte sur le français des affaires.
www.apfa.asso.fr

Capsule vidéo : <https://goo.gl/w6BdGR>

Fiche PDF : <http://goo.gl/nBWESm>

De plus, deux groupes de recherche ont apporté leur contribution à la préparation des capsules :

- Le Centre de recherche en linguistique appliquée TERMISTI, qui est rattaché à l'Institut supérieur de traducteurs et interprètes (ISTI) de l'Université libre de Bruxelles.
www.termisti.org
- Le Laboratoire « Lexiques, Dictionnaires, Informatique » (LDI), qui est l'unité mixte de recherche 7187 du CNRS.
www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/labo-ldi/presentation.html

Le travail sur les capsules vidéo peut bénéficier des outils mis en place par les organismes de politique et d'aménagement linguistique, et en particulier :

FranceTerme

Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)
www.culture.fr/franceterme

Grand dictionnaire terminologique

Office québécois de la langue française (OQLF)
<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>

BelTerme

Service de la Langue française, Fédération Wallonie-Bruxelles
www.belterme.be

Pour toute question sur les fiches d'activités pédagogiques et leur utilisation, il est possible de nous contacter à francophonie-universitaire@auf.org

LE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ Bulletin des départements de français dans le monde / ISSN 1017-1150 (édition papier) / ISSN 1560-5957 (édition électronique) / Directeur de la publication Jean-Paul de Gaudemar / Rédaction Stéphane Grivelet / Conception et réalisation www.bertuch.ca / La Rédaction remercie, pour sa contribution à ce numéro Amélie Nadeau.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE Case postale du musée, c.p. 49714, Montréal (Québec), H3T 2A5, Canada / Téléphone 514.343.6630 / Télécopieur 514.343.2107 / Courriel francais-langues@auf.org / www.bulletin.auf.org / Reproduction entière ou partielle autorisée avec mention de notre titre et de l'URL de notre site.



À lire également sur le site www.bulletin.auf.org

l'article de Alioune Dramé « Un CLOM sur la Francophonie »

Sous la loupe

ANALYSE DES PRATIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANT-E-S. UN REGARD COMPARATIF ENTRE LA FRANCE ET LE VIET NAM

Dans le cadre d'une recherche postdoctorale¹, nous avons mené un travail sur le développement de la compétence orale chez les futurs enseignants de FLE au Viet Nam, ainsi que sur les dispositifs de formation qui rendent ce développement possible – entre autres l'analyse des pratiques².

Pourquoi ce choix ? Marguerite Altet définit l'analyse de pratiques (désormais AP) comme « un dispositif de formation, qui regroupe des stagiaires à un rythme régulier, dans des lieux et sur des temps institutionnalisés » et qui a pour objectif de « former des praticiens réflexifs, capables d'analyser leur pratique, et de la transformer en savoirs professionnels communicables ». Il s'agit de « mettre en relation des faits, de donner du sens, de comprendre l'action à partir d'observables mais aussi de représentations qui sous-tendent les actions »³. L'AP est donc considérée comme un outil pour apprendre et construire à partir de la pratique, faire évoluer l'action éducative et pédagogique au quotidien, donc ouvrir à une nouvelle didactique professionnelle pour la formation au métier d'enseignant – dans notre cas, au service de l'oral.

C'est dans cette optique que s'inscrit notre recherche. Nous avons voulu, dans un premier temps, répertorier les gestes professionnels enseignants à travers des enregistrements vidéo⁴, puis dans un second temps approfondir l'AP avec nos étudiants-stagiaires, futurs enseignants de FLE, pour essayer de repérer les difficultés, didactiques et culturelles, qu'ils pourraient rencontrer. Nous avons travaillé une dimension comparative et contextualisée de l'AP, au Viet Nam et en France. Pour cela, nous avons observé des séances d'AP et mené des entretiens semi-directifs, en France (IUFM et Universités de la région Rhône-Alpes) et au Viet Nam (HMC Ville), en 2012 et 2013. Ces rencontres⁵ nous ont amenée à certaines découvertes prometteuses pour la formation des enseignants de langues. Voici les résultats résumés de notre étude comparative.

Un grand choix d'inscriptions conceptuelles

Si, au Viet Nam, la mise en œuvre des séances d'AP ne se fait qu'en didactique du français et/ou en didactique professionnelle, en France, elle existe dans divers champs scientifiques de référence : ergonomie, anthropologie de la cognition située, approche psychanalytique, approche systémique, anthropologie, sémiotique, sciences de l'éducation, etc.

Cette base théorique multiréférentielle permet d'élargir l'axe d'analyse en fonction de la formation exigée.

Faisabilité du dispositif : peu importe le cours, le type de formation et/ou le domaine d'enseignement

La présence abondante des dispositifs d'AP est remarquable en France. On en parle dans la formation des enseignants entre formateurs et formés, mais aussi avec d'autres acteurs impliqués⁶. Les heures réservées aux séances d'AP en France peuvent varier entre 6 et 22 dans des cours disciplinaires comme la linguistique, la didactique de français, la psychologie et/ou dans des séances de travail s'inscrivant sur un axe professionnel comme la pédagogie générale, des stages d'observation, des stages d'intervention, en entreprise comme à l'université.

De plus, l'analyse peut se faire à l'aide de plusieurs approches (système, analyse du travail, analyse de l'activité...) et dans des dimensions différentes (technique, pédagogique, didactique, psychologique, etc.). On peut aborder l'AP psychologique par l'approche systémique au profit des élèves-professeurs, des enseignants et des maîtres-formateurs de terrain dont les séances sont « des soutiens psychologiques à la prise de fonction »⁷. Au sein du groupe d'analyse, on revient alors sur des situations interrogeant et/ou mettant en difficulté l'enseignant-e ou le/la stagiaire, dans une situation de doute, de peur voire d'impuissance, qui touchent son être-praticien/professionnel. Le partage de l'expérience vécue avec le groupe permet de donner sens à ce qui se noue inconsciemment dans la relation pédagogique, éducative ou de soin.

Des stages pendant la formation – moment adéquat pour des séances d'AP

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants dans l'Hexagone, les séances d'AP sont placées avant, pendant et après les stages. Pour les enquêtés, c'est un moment important, car les formés ont vécu soit des observations de classes, soit des pratiques personnelles qui les aident à parler de leur vécu.

La réflexivité : le but final visé

Quelle que soit l'approche abordée, quel que soit le plan de travail, en France ou au Viet Nam, l'AP a pour but de développer la réflexivité des sujets en formation. Elle sert à⁸ « faire parler sur le métier d'enseignant », à faire « réfléchir sur leurs pratiques », à « faire prendre conscience du pourquoi et du comment de l'activité pédagogique et donc l'améliorer [...] c'est un outil pour réfléchir sur sa pratique », « [le but est] de l'analyse de grain fin de l'agir enseignant et de comprendre toutes les /// les différentes dimensions et d'où viennent euh /// les choix et comprendre vraiment la complexité de la situation de travail »⁹, etc.

Le processus d'engagement des formés varie pourtant d'un contexte à l'autre, surtout quand il s'agit de conceptualiser et d'évaluer.

Une question : comment évaluer cette pratique ?

Une des différences remarquables entre nos deux lieux d'enquête concerne la modalité d'évaluation dans la formation quand on applique le dispositif en question. Nous empruntons ce que dit C. Alin, expert dans le domaine d'AP : « l'analyse des pratiques consiste à observer et analyser des situations de travail et/ou des pratiques en tant que telles, à identifier, analyser et vivre les témoignages d'une pratique professionnelle vécue au quotidien et exprimée dans des termes simples et concrets »¹⁰. En effet, en France, les formateurs déclarent qu'il est indispensable de



À lire également sur le site www.bulletin.auf.org

Marielle Rispail « Animer la formation des enseignant-e-s de langues : une aventure à tenter, un défi à relever »

Pascale Fedinger « Enseigner en Ouganda : la formation d'enseignant face à la réalité de la classe »

Véronique Fillol « Le français et les autres langues en outre-mer : plaider pour une sociodidactique des langues et des cultures »

Cristina Petraș « Variations et emprunts »

Souheila Hedid « Mobilité sociospatiale et restructuration sociolinguistique de la ville. Le français dans tous ses états »

Cristina Petraș « Du pronom relatif au marqueur discursif *which* en français acadien du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse »

Jean-Marie Andoh Gbakre « La valeur discursive du morphème *ça* en français ivoirien »

créer un espace de confiance qui favorise l'expression des acteurs, et qu'en AP, les formés ne peuvent jamais être évalués, car les critiques, s'il y en a, portent sur les faits, non sur la personne. Les formateurs ont alors le choix entre différents outils d'évaluation adéquats : récit réflexif, portfolio, etc. Il n'en va pas de même au Viet Nam, où il est culturellement et institutionnellement difficile de ne pas évaluer (et donc noter) une activité.

La rencontre culturelle dans l'AP

La création d'un espace de confiance est considérée comme une condition préalable, dont dépend la réussite du dispositif de formation d'AP. Cela est encore plus important pour les formés vietnamiens dans un contexte asiatique où la culture de faire et d'accepter des critiques est soumise à des rites et à des contraintes. Si les Vietnamiens, quand ils communiquent, essaient toujours de garder la face et de préserver celle de leurs interlocuteurs, cela se manifeste surtout dans des communications entre plusieurs interlocuteurs. Il existe donc de réels obstacles dans la prise de parole et l'explicitation des idées ou critiques. Ce comportement s'explique, dit un enquêté, « parce qu'ils confondent la critique personnelle et la critique des idées », et « c'est aussi d'histoire de culture mais en France vous savez que on aime beaucoup discuter on est très bavard ». Il s'avère donc nécessaire de mettre l'accent sur l'aspect culturel et interculturel de l'AP, en appliquant et en adaptant ce type de dispositif de formation afin d'éviter des dysfonctionnements inattendus ou des contre-résultats. Il faudrait construire, en formation, des AP non pas « à la française », mais « à la vietnamienne »...

Du croisement présenté ci-dessus, nous voyons émerger des pistes pour élaborer de nouveaux outils de formation et appliquer de façon adéquate l'analyse des pratiques à notre contexte vietnamien et à ses caractéristiques culturelles. Mais ceci est une autre question...

Nguyễn Thị Tuyết

Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville (Viet Nam)

- 1- Ce travail, intitulé « Le français de professionnalisation dans le contexte d'une rencontre des langues et des cultures – Pour le développement des gestes professionnels des futurs enseignants de français au Viet Nam », s'est déroulé dans le cadre du CELEC/CEDILEC de l'Université Jean-Monnet (UJM) de St-Étienne, dans le cadre d'un accord de coopération signé en 2012 par les deux établissements de formation – UJM et UPHCMV – et grâce à une bourse de la Région Rhône-Alpes.
- 2- Dans la formation initiale et/ou continue des enseignants dans les universités et ex-IUFM, il y a plusieurs dispositifs d'AP qui se basent sur différentes théories comme l'autoconfrontation (Schuman, Clot, Vygotsky), l'entretien d'explicitation (Vermersch), les incidents critiques (Alin), les histoires de vie (Ricoeur), etc. Il s'agit, entre pairs, d'analyser des pratiques vécues, agies, mises en œuvre, apportées volontairement par chacun des formés.
- 3- Altet, M. (2004). « L'analyse de pratique en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », in *Education Permanente*, n° 160/2004-3, dossier « L'analyse des pratiques », p. 101-110.
- 4- Effectués au cours des stages pédagogiques des élèves-professeurs de Ho Chi Minh ville.
- 5- Nous tenons à remercier Agnès Morini, directrice du CELEC, et Marielle Rispail, notre directrice de recherche, qui nous ont encadrée au sein de leurs équipes de Saint-Étienne et nous ont offert ces rencontres précieuses pour notre collecte des données lors de notre séjour en France.
- 6- Nous avons eu l'occasion d'assister à une journée d'étude intitulée « Éducation et petite enfance : Regards croisés sur l'analyse des pratiques professionnelles » destinée à tous les acteurs engagés dans l'accueil et l'accompagnement, l'éducation des jeunes enfants : élus, professionnels, formateurs, responsables associatifs et instituteurs, étudiants (IUFM de Lyon 1, le 17 avril 2013).
- 7- Citations tirées des entretiens avec des enseignants, formateurs des Universités et IUFM de la région Rhône-Alpes.
- 8- Extraits des entretiens.
- 9- *id.*
- 10- Alin, C. (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. L'Harmattan.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DANS L'ÉDUCATION DE BASE AU MEXIQUE

« Si le multilinguisme – entendu comme juxtaposition de langues dans un espace social et humain – est désormais un état de fait, le plurilinguisme – entendu comme capacités des individus – est devenu un défi contemporain. » (Cortier, 2009, 110)¹¹

L'élite mexicaine a une longue tradition francophile et le Mexique, une histoire particulièrement liée à la France. Bien qu'il soit statistiquement peu représenté, le français bénéficie ainsi dans ce pays d'une réelle présence symbolique. Présence historique (Pérez Siller & Lassus, 2015), mais aussi grandement due aux phénomènes contemporains de pénétration ou d'influence politique, économique et culturelle du monde francophone, dont les répercussions sur l'offre et la demande de français sont de plus en plus palpables (Silva, 2011).

Ces évolutions bouleversent la politique d'enseignement des langues étrangères (PELE) menée par le ministère de l'Éducation mexicain et dominée depuis des décennies par le *tout-anglais*. La diversification de l'offre en LE dans l'éducation de base devient une gageure pour des autorités éducatives soucieuses (ou contraintes) de promouvoir la pluralité culturelle et linguistique, mais aussi de lutter pour l'égalité des chances et contre un plurilinguisme élitiste.

En nous attardant sur le cas mexicain, nous souhaitons rappeler que se pencher sur les besoins de formation des enseignants de français langue étrangère (FLE) qui officient dans l'éducation de base demande d'interroger la volonté politique qui mène les politiques linguistiques éducatives.

Fractures sociales et dualismes mexicains

Marché dit « émergent », quatorzième puissance économique mondiale et seconde économie d'Amérique latine, le Mexique présente une situation sociale diverse et complexe. En dépit de ses succès économiques sur la scène globale, il n'en demeure pas moins une terre de contrastes marquée par de criantes inégalités socioéconomiques, socioculturelles et de graves insuffisances de son système social en général, et éducatif en particulier.

Au Mexique, les fractures sociales s'illustrent dans un système éducatif à trois vitesses, avec d'un côté l'éducation gérée par l'État qui sépare système général et système d'éducation indigène et de l'autre, l'éducation privée, dont l'accès est conditionné par les ressources économiques des familles et ne concerne de fait qu'une minorité de jeunes Mexicains. La plupart d'entre eux évoluent dans un contexte où la majorité des 15 ans ou plus n'a pas achevé l'école secondaire.

Alors qu'il absorbe 80 % des jeunes Mexicains, le système d'éducation publique affiche des résultats inquiétants puisqu'il s'inscrit à la dernière place des pays de l'OCDE en termes de performance des élèves, notamment en lecture en espagnol. Le domaine de l'enseignement des LE ne fait pas exception, et le niveau des élèves en anglais (seule LE obligatoire et intégrée aux programmes de la primaire au lycée) est bien en deçà des attentes.

Si le plus grand pays hispanophone du monde a toujours été et continue à être un pays multilingue, le plurilinguisme de sa population est en fait loin d'être généralisé. Le plurilinguisme espagnol-langues indigènes concerne 6 % de la population. Et en dépit de la forte intégration au marché global et de ses intenses relations avec ses voisins du nord, il faut souligner que seuls 13 % des Mexicains déclarent maîtriser une langue étrangère¹². Pour 90 % d'entre eux, il s'agit de l'anglais. Le français arrive en seconde position, loin derrière.

le niveau de scolarité et le niveau socioéconomique déterminent bien souvent l'accès au français

Le français au Mexique

Au Mexique, comme dans d'autres « pays allophones » (Coste, 1984), le niveau de scolarité et le niveau socioéconomique déterminent bien souvent l'accès au français. Le contact avec la langue française se fait généralement dans le cadre de cours de langues, et principalement dans des institutions privées : dans les lycées ou universités privés, les centres de langues étrangères et les nombreuses structures du réseau français de coopération linguistique, éducative et culturelle.

Selon l'Ambassade de France au Mexique, il y a aujourd'hui 250 000 apprenants de FLE, tous ordres d'enseignement confondus, et la dynamique de la présence francophone actuelle continue de renforcer la demande de français et, par conséquent, les besoins de former des enseignants de français.

Depuis les années 1990, l'un des objectifs de la coopération française a été d'implanter le FLE dans l'éducation de base (collèges). Il était motivé par une certaine demande sociale, mais s'est heurté aux réticences des autorités éducatives mexicaines. Grâce aux efforts soutenus de la diplomatie française et, dans une bien moindre mesure, québécoise, le français est aujourd'hui la seule langue étrangère, en sus de l'anglais, proposée dans l'enseignement de base. En 2012, le ministère de l'Éducation mexicain diffusait cependant une circulaire¹³ qui réaffirmait le caractère optionnel et non intégré au programme d'étude officiel. Le statut de français co-curriculaire est attribué aux établissements qui le souhaitent s'ils disposent d'enseignants diplômés dans l'enseignement du FLE. C'est l'établissement scolaire qui a la responsabilité de gérer la formation continue des enseignants et de promouvoir leur développement professionnel. Mais la réalité de l'enseignement du FLE au collège est souvent plus un « bricolage » local que le résultat d'une planification efficace. Souvent payante, sans curriculum clairement défini, l'option est surtout assurée par des enseignants peu et/ou mal formés et aux compétences pédagogiques, linguistiques et culturelles insuffisantes et/ou non actualisées.

La formation des enseignants de français

De 1992 à 1997, 12 licences dédiées à la formation initiale des enseignants et des spécialistes de français ont pourtant été créées avec le soutien de l'Ambassade de France. En 2015, 2 500 étudiants sont accueillis dans 19 institutions ou universités qui proposent 17 Licences de



français et 2 Masters en didactique du français. La majorité des enseignants du secondaire ont suivi l'une des Licences susmentionnées, mais seule l'une d'entre elles forme spécifiquement à l'enseignement du français dans l'éducation de base : la *Licenciatura en educación secundaria especialidad Francés* de l'École Normale Supérieure de México. C'est la seule qui permet aux futurs enseignants d'explorer les spécificités de cet enseignement adressé aux adolescents des collèges publics et d'acquérir des compétences adaptées à un contexte particulier. La majorité des enseignants des collèges non préparés à enseigner à ce type de public et dans des conditions difficiles rencontrent des obstacles quasiment insurmontables pour mener à bien leur mission d'enseignement.

Ces dernières années, les travaux de recherche sur la formation des enseignants de FLE au Mexique se multiplient et tentent de proposer des principes de formation adaptés aux différentes situations. Des chercheurs de l'université de Guadalajara proposent d'élaborer un référentiel de compétences professionnelles pour les professeurs de FLE (Trottet, 2011). Pour certains, la formation didactique doit s'orienter vers une perspective plurilingue qui intégrerait les langues indigènes aux côtés de l'espagnol, du français et de l'anglais (Pérez López & al. 2012). Pour d'autres, il s'agit de mettre en cohérence les méthodologies utilisées et les attentes du public concerné ou encore d'envisager la formation des enseignants comme un processus continu de développement professionnel.

Mais notre participation au projet de création d'une nouvelle *Licenciatura en educación secundaria especialidad Francés* à l'École Normale Supérieure du Jalisco, et surtout son échec¹⁴, nous permet d'avancer qu'en amont, un autre facteur contraint la formation des enseignants et mine le projet d'enseignement du FLE dans l'éducation de base : la volonté politique.

S'inscrivant dans la politique globale de diffusion du français menée par la France, la formation des enseignants de FLE repose essentiellement sur la coopération franco-mexicaine. Si cette coopération fonctionne relativement bien dès lors qu'il s'agit d'universités ou d'institutions privées, elle se heurte à la réticence des responsables de l'éducation de base. La preuve en est le refus des autorités mexicaines de concrétiser la réforme constitutionnelle permettant d'institutionnaliser l'enseignement d'une seconde LE dans l'éducation secondaire. Outre le fait qu'elles refusent ainsi à presque toute une génération la possibilité d'acquérir de grandes langues de communication internationale, les autorités éducatives négligent la formalisation de la formation des enseignants et, en cela, ne permettent pas aux adolescents qui pourraient avoir la chance d'apprendre le français au collège public une réelle maîtrise de celui-ci.

En guise de conclusion

Nous concluons avec Pierre-Yves Roux qui, au cours d'une allocution au rendez-vous d'été du BELC à Nantes en juillet 2010, rappelait avec clairvoyance qu'« il ne sert à rien ou presque de proposer des formations pour les enseignants si le système institutionnel dysfonctionne. [...] La formation des enseignants est une réponse souvent trop immédiate, trop facile, trop réflexe » (Roux, 2010). Penser les besoins en formation des enseignants, dans quelque discipline que ce soit, c'est avant tout penser les conditions de réalisation de l'action formative.

La formation des enseignants est un pilier du projet d'implantation du FLE dans l'éducation de base et, plus largement, d'une PELE tournée vers le plurilinguisme qui ne peut reposer sur la seule coopération internationale. La PELE doit être portée par les autorités éducatives, puisque c'est à elles seules qu'il revient de décider si elles sont prêtes à déployer les ressources nécessaires, tant humaines que stratégiques ou matérielles, à sa concrétisation.

Amélie Leconte
Université de Nice (France)

11- La bibliographie pour cet article est consultable en ligne à l'adresse www.bulletin.auf.org/index.php?id=2110

12- Données issues d'une enquête effectuée par Consulta Mitofsky en 2013. En ligne : www.totaluni.com/articulo...

13- Circulaire en ligne : www.ambafrance-mx.org/IMG/pdf/circular_sep_dgair.pdf

14- La fabrique des politiques linguistiques scolaires. La politique d'éducation bilingue interculturelle du Mexique et du Jalisco, thèse sous la direction de Louis-Jean Calvet, décembre 2014, Université Aix-Marseille.

VITALITÉ DU FRANÇAIS AU CAMEROUN : EMPRUNT ET CRÉATIVITÉ

La communication au sein de l'espace francophone met en scène des variétés de français toutes plus ou moins tributaires de leurs divers environnements sociolinguistiques. Surnommé à juste titre Afrique en miniature, le Cameroun ne déroge pas à cette réalité. En effet, sa situation linguistique est l'une des plus complexes d'Afrique avec ses 283 unités linguistiques (Bitja'a Kody, 2004 : 505), issues de trois des quatre grandes familles linguistiques que compte l'Afrique, et deux langues officielles : le français et l'anglais. Dans cette Babel linguistique, le français occupe une place de choix, du fait de son statut prestigieux de langue co-officielle aux côtés de l'anglais. Malgré cet avantage, la pratique du français y demeure, comme dans tous les pays francophones d'ailleurs, influencée par une dialectisation qu'il importe de cerner de manière systématique. Orienté vers cet objectif, ce projet de nature descriptive, mené selon la tradition établie dans les autres inventaires du français en Afrique déjà publiés, vise une description et une meilleure compréhension du français local. La matière d'œuvre est constituée surtout par la presse (car elle constitue une base de données fiable), mais aussi par les interactions enregistrées dans la rue, les émissions de radio, les campus scolaires, les copies d'élèves et d'étudiants. Les particularités sont nombreuses, néanmoins l'emprunt demeure la figure la plus patente de ce français local du Cameroun.

I. Les anglicismes

La politique linguistique du pays fait du français et de l'anglais des superstrats qui sont condamnés à cohabiter au quotidien, et ce dans tous les domaines de la vie, étant donné que les bilinguismes officiel et individuel sont de règle et que tous les Camerounais sont censés être bilingues. Ainsi retrouve-t-on dans les discours des francophones de nombreux anglicismes.

1. **Good bye** chers auditeurs et à demain, **God willing**. (Si Dieu le veut.)
2. On a **enjoyed all** la **night**. (On s'est amusé toute la nuit.)

II. Les emprunts endogènes

Le français camerounais emprunte aussi aux langues locales qui s'avèrent indispensables pour la description idoine des réalités socioculturelles du pays. À titre indicatif, on peut relever : *djoka* (la fête), *awara* (policiers), *mokouagne* (secte), *ndutu* (malchance), *nkunkuma* (chef), *mboa* (pays), *tobo'assi* (filtre d'amour), *nkap* (argent), *chede* (argent), *aladji* (originaire de la région du Grand Nord), *kpëm*, *koki*, *kwi* (mets traditionnels), *Melen*, *Piebop*, *Awountsack*, *Biol* (anthroponymes)...

3. **Aladji**, voici ton **tchede**, donne-moi mon **kilichi**. (Nordiste, voici ton argent, donne-moi ma viande séchée.)
4. Le **Nkukuma** a dit que les ministres volent le **nkap** du **mboa**. (Le président a dit que les ministres détournent l'argent du pays.)

À travers ces emprunts, chaque Camerounais reconnaît sa culture, se reconnaît et en même temps fait du français un objet de copropriété.

III. Le pidgin-english

Langue véhiculaire fédératrice très parlée au Cameroun du fait de son origine composite et de sa flexibilité, le pidgin-english se retrouve en français du Cameroun.

5. Les **bayam-sellams** ont dénoncé le **feyman** qui voulait **fey** leur dos de **njangui**. (Les revendeuses ont dénoncé l'escroc qui voulait escamoter leur argent de tontine.)
6. Ton cas est **béta** (mieux), parce que c'est le **ngatta** (prison) qui m'attend.

Relèvent de ce pidgin-english des unités lexicales comme *bayam-sellam* (revendeuses), *feyman* (escroc), *njangui* (tontine), *ngatta* (prison), présentes dans les phrases ci-dessus, ainsi que d'autres comme *djoni* (aller à pied), *ngomna* (gouvernement), *waka* (marcher), *tchoko* (soudoyer), *lap* (rire), *wanda* (étonner), etc. Contrairement à l'anglais et au français considérés comme langues étrangères et hypernormées, la structure hybridée et souple du pidgin-english emporte l'adhésion de tous les Camerounais, parce qu'il n'est la langue d'aucune ethnie du terroir. Ainsi, il consolide l'unité et l'intégration nationale.

IV. Le camfrançais

Ayant la même visée identitaire que le pidgin-english, le camfrançais désigne, comme l'indique son nom, une manière particulière de s'exprimer, mais cette fois restreinte à la jeunesse urbaine francophone surtout, qui entend faire valoir son identité camerounaise (*cam*) en synergie avec le français (*fran*) et l'anglais (*anglais*), qu'elle a reçue en héritage de la colonisation (Piebop, à paraître). Cette parlure évolue très vite et mène une vive concurrence au français et même à l'anglais au Cameroun. En voici quelques exemples :

7. Ma mater m'a tell qu'elle a bé ma nyanga ngope si à three kolo fap. (Ma mère m'a dit qu'elle a acheté ma belle chaussure-ci à 3 500 F CFA.)
8. Popoh, les ngo ya moh djoss flop. Elles me wanda! (Franchement, les filles adorent bavarder; elles m'étonnent!)
9. Le prof est back sans nous tell alors qu'on le waitait. (Le prof est rentré sans nous dire alors qu'on l'attendait.)

Tous ces emprunts démontrent que les Camerounais s'approprient le français tout en essayant de rendre avec exactitude leurs réalités socioculturelles. Et, bien souvent, ces emprunts constituent une porte ouverte à la dérivation. Il en est ainsi de *tchopeur* (mangeur) < *tchop* (manger), *call-boxeur/call-boxiste* (téléphoniste) < *call-box* (cabine téléphonique ambulante), *mimbayeur* (vantard)/*mimbayance* (vantardise) < *mimba* (se vanter), *mbenguiste/mbenguetaire* (émigré) < *mbeng* (France, Europe, Occident)...

V. Les particularités lexico-sémantiques

En dehors des emprunts, les camerounismes se manifestent aussi à travers de nombreux processus de formation parmi lesquels :

– La dérivation

Elle peut être préfixale, suffixale ou parasyntétique, comme dans *bamilékésation* (domination par les Bamilékés), *kodenguible* (passible d'être jeté à la prison de Kondengui), *éperviable* (pris dans les mailles de l'opération épervier), *boko-haramiser* (terroriser), *absenter* (ne pas trouver



quelqu'un qu'on voulait voir), *mesurette* (des mesures/décisions improductives), *cadeauter* (offrir un cadeau), se *démerder* (se tirer des difficultés), *misérer* (connaître une situation misérable), *écrasage* (acte sexuel), *dégrainer* (enlever des grains d'un épi), *UPCistes* (partisans du parti UPC)...

10. Comme toujours, la décision prise par le président n'était en réalité que l'une de ses nombreuses **mesurettes** sans effet réel.
11. D'autres **kodenguibles** dans les mailles de la police judiciaire. Ils ont été entendus pour des affaires de détournement de fonds publics.

– La composition

Les composés peuvent être simples, soudés, prépositionnels, avec trait d'union : *effort de guerre* (contribution pour reconforter les victimes de Boko-haram et les soldats), *cotonculteurs*, *théculteurs*, *hévéaculteurs* (cultivateurs de coton, de thé et d'hévéa), *chemise-pagne* (chemise faite en tissu destiné à faire des pagnes), *complet-afritude* (ensemble en tissu aux motifs africains), *call-boxeurs/istes* (téléphonistes), *mbanga-man* (consommateur de drogue), *mange-mille* (policier corrompu qui prend 1 000 Frs pour couvrir les infractions), les *moto-taximens* (conducteurs de moto-taxi)...

12. Les **théculteurs** de Tole et les **hévéaculteurs** de Tiko sont en grève.
13. Les populations de la région ont acheminé des denrées alimentaires et une somme de 24 millions de F CFA à l'Extrême-Nord, en guise d'**effort de guerre**.

– L'abréviation

Il s'agit des sigles, des troncations, des apocopes... : *DVD* (Dos et Ventre Dehors), *VCD* (Ventre et Caleçons Dehors), *SIDA* (Salaire Insuffisant Difficilement Acquis), *FMI* (Fonds de Misère Instantané), *asso* (associé = client), *BMT* (Black Man Time)...

14. Le ministre a dit que tous ceux qui porteront encore les **DVD** et les **VCD** seront mis en détention pour atteinte à la pudeur.
15. **Asso**, fais-moi alors la recette!

L'une des particularités de ces sigles consiste en ce qu'ils ont des sens endogènes différents de ceux que l'on connaît habituellement, car leur usage coïncide, réfère ou contraste avec certaines réalités du terroir : l'indécence, la misère, le retard, etc.

– L'onomatopée

Les sons produits sont imités directement.

16. J'ai entendu **nkong nkong** à la porte (bruit d'une porte à laquelle on frappe).
17. Elle marche **kougna kougna** comme un finjon (imitation d'une démarche désordonnée et agressive).
18. Pendant qu'elle bavardait son mari a fait **gnwang** sur sa joue (bruit de la gifle).

En dehors de ces mots – imitatifs – qui constituent des particularités tant sur le plan de la forme que sur celui du sens, il en existe d'autres qui ne varient que sur le plan du sens, qui peut soit se restreindre, soit s'étendre ou changer de connotation, et ce pour mieux épouser la couleur du milieu. *Ndolè* et *eau* suffisent pour en avoir une idée claire.

19. À force de chercher l'**eau** (des fuites des épreuves aux examens), tu vas te retrouver en prison.
20. Je connais un gars qui a eu l'**eau** propre au GCE l'an dernier.
21. L'**eau** qui a coulé aux examens était sale.
22. Elle a bu l'**eau** sur moi. (Elle a profité de moi.)
23. Tout le monde chez nous déteste manger le **ndolè** (plat culinaire douala).
24. Ne me tentez pas, je suis le **ndolè**, amer! (Coriace, virulent.)
25. Hum! ta nourriture là est **ndolè** (délicieuse).

Ces usages polysémiques témoignent de la variété des réalités culturelles que vivent les Camerounais, à l'instar du mot *eau* qui peut être utilisé dans sa variante *propre*, lorsqu'il arrive qu'il y ait des épreuves obtenues frauduleusement aux examens, et *sale*, quand elles sont remplacées au grand désarroi des fraudeurs. Par ailleurs, des calques traductionnels permettent aux locuteurs de produire, suivant des procédés interférentiels, mais avec originalité, des expressions toutes faites à partir de leurs langues maternelles.

26. Ce sont les belles filles que vous voulez voir ici? (Il y en a justement ici.)
27. Ça sort comme ça sort. (Adviennent que pourra.)
28. Qui me prend pour te faire. (J'aimerais être à ta place dans la situation actuelle.)
29. Pour moi quoi là dedans? (Cela ne me concerne pas.)
30. Il a le sang/le foléré à l'œil. (Il est strict, sévère.)

Les procédés décrits favorisent l'enrichissement du français. L'innovation sémantique participe de l'économie linguistique par l'utilisation des mots déjà existants avec des sens/référents nouveaux.

IV. Les particularités morphosyntaxiques

Le français du Cameroun se caractérise aussi par une syntaxe déviante et plutôt relâchée, fruit d'un syncrétisme entre la norme endogène et celle exogène.

31. Tu vas **sauf que supporter**. (Tu n'as d'autre choix que de supporter.)
32. Je **sors dehors** (pléonasme) tu me poursuis pourquoi? (= Je sors.)
33. Il **marche toujours à pied**. (pléonasme = Il va toujours à pied.)
34. Ma sœur a accouché **ø** une fille (= ... **d'une** fille).
35. Tous les électeurs ont tous voté **ø** le RDPC (= ... **pour** le RDPC).

Ces structures sont tirées en général des langues et réalités du terroir et traduisent la tendance à la fonctionnalisation de la langue française, c'est-à-dire cet effort d'adéquation du français à la seule fonction de communication par un affranchissement des contraintes grammaticales. Ces constructions traduisent une perméabilité des cultures locales à la langue française, qui fait partie désormais de l'univers socioculturel camerounais et confirme de ce fait sa place effective dans le répertoire des compétences de communication.

Conclusion

À tout prendre, le contact entre le français, l'anglais et les langues camerounaises génère des particularités que sous-tendent des phénomènes linguistiques tels que les emprunts, les calques, la néologie, l'abréviation, la dérivation, l'onomatopée, la composition, l'irrespect des

Bibliographie

- PIEBOP, G. (à paraître), « Les variétés du camfranglais parlées en zone anglophone au Cameroun : le cas de la ville de Buéa », in *Évidentiation de l'analyse contrastive dans les études sociolinguistiques et didactiques*, Paris, l'Harmattan.
- BITJAJA KODY, D. Z., (2004), *La Dynamique des langues camerounaises en contact avec le français: Approche macrosociolinguistique*, thèse de doctorat 3^e cycle, Yaoundé, UY I.

règles grammaticales du français de référence, etc. Ces particularités assurent à n'en point douter la vitalité du français au Cameroun et amènent les locuteurs à le considérer non plus comme une langue étrangère, d'assujettissement culturel et politique, mais plutôt comme un outil de communication utile qui appartient désormais au patrimoine linguistique du pays. En clair, ces particularités participent des usages du français, qui gagneraient à faire l'objet de transpositions pédagogiques et à être légitimées et non décriées, car elles ne menacent en rien le français central.

Gisèle Piebop
Université de Yaoundé I (Cameroun)

[...] Point de vue

Suite de la page 1

Conscients de l'importance de la langue française dans les contextes variés où elle existe dans les systèmes éducatifs et universitaires en tant que langue d'enseignement, langue favorisant l'ouverture au plurilinguisme ou langue porteuse de savoirs, les participants au colloque annuel de l'AUF ont fait les constats suivants :

- Les formations initiales ou continues des enseignants de français sont disparates et parfois lacunaires. Elles laissent souvent peu de place à des initiatives innovantes et à la nécessaire réflexion que celles-ci impliquent.
- Les potentialités d'accès au numérique, favorisées par le foisonnement de l'offre, augmentent. La démocratisation d'accès aux outils technico-numériques n'est pas synonyme de démocratisation d'accès aux savoirs et à la connaissance. Par ailleurs, l'introduction d'outils numériques dans des dispositifs de formation ne se traduit pas forcément par des pédagogies innovantes.
- La réflexion sur la communication scientifique et son fonctionnement court le risque d'opérer différents types de réduction. Au lieu de prendre en compte la complexité des activités d'élaboration et de diffusion des savoirs, elle se concentre souvent sur quelques modalités particulières notamment :
 - les publications scientifiques internationales ;
 - la production dans certaines langues en particulier (anglais, français, espagnol, etc.) ;
 - les pratiques monolingues (revues dans une seule langue, colloque avec une seule langue de communication).
- Les médias, qui abolissent les distances spatiales et temporelles, ne favorisent pas nécessairement le rapprochement de communautés scientifiques plurilingues.
- Les questions de formation au numérique exigent non seulement des compétences techniques, mais également l'acquisition d'un savoir didactique et d'un savoir-faire pédagogique permettant d'optimiser l'intégration et l'usage de ces outils dans des pratiques innovantes.
- La formation aux médias ne concerne pas seulement les formateurs, mais également les étudiants, qui ont besoin d'une formation réflexive sur leurs usages dans une perspective éducative.
- Le partage et la capitalisation des outils et des bonnes pratiques sont une nécessité incontournable dans un monde universitaire désormais globalisé.
- Dans des contextes plurilingues mouvants et complexes, un travail sur les motivations et besoins qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage du/en français est nécessaire et doit démontrer l'utilité de cette démarche et de cet investissement.

Ces constats ont permis de formuler un certain nombre de recommandations qui s'adressent tout à la fois à l'AUF et aux instances de décisions institutionnelles concernées.



Il a été notamment proposé de :

- de soutenir des initiatives numériques innovantes de formation en didactique des langues et des cultures ;
- de développer de nouveaux programmes de recherche-action, de formation et de production d'outils pour l'enseignement en français ;
- d'encourager le libre accès aux publications scientifiques francophones ;
- de rendre disponibles des textes scientifiques de référence ;
- de créer une banque des savoirs accessible aux étudiants et aux universitaires et chercheurs.

Il a aussi été demandé à l'AUF :

- d'agir auprès des pouvoirs publics pour que la question du français langue d'enseignement soit considérée comme une question centrale là où le français assume cette fonction et pour encourager la prise en compte et la gestion efficace du plurilinguisme dans les systèmes éducatifs et universitaires ;
- de soutenir ses établissements membres désireux de s'engager dans une démarche qualité et d'obtenir une labellisation susceptible d'ouvrir à l'international les formations en français ;
- de développer les échanges interuniversitaires et les mobilités vers les cursus délocalisés dans les pays où le français n'est pas langue d'enseignement généralisée pour les enseignants et les étudiants de ses établissements membres.

Des actes seront publiés au début de l'année 2016 et diffusés en version imprimée et numérique.

La liste complète des recommandations est disponible sur le site du colloque www.universite-plurilingue-2015.auf.org/

Le colloque annuel de l'AUF

Depuis 2012, l'AUF mobilise chaque année des experts internationaux afin d'engager une réflexion sur une thématique d'actualité du monde universitaire. Il s'agit d'apporter une vision francophone sur de grands sujets touchant les universitaires et les chercheurs. Deux colloques organisés en Roumanie (« La fin des classements? De la compétition à la coopération universitaire », Bucarest, 2012) et au Sénégal (Colloque « Femmes universitaires, femmes de pouvoir? », Dakar, 2014) ont permis à la communauté universitaire francophone de mener une réflexion sur les conséquences des classements universitaires et la place des femmes dans les postes de responsabilités universitaires.

À lire également sur le site www.bulletin.auf.org

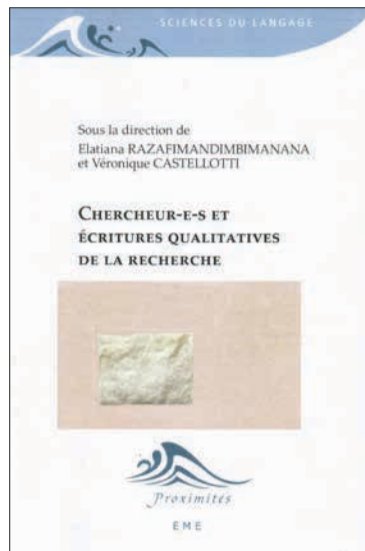
l'article de Julie Lalancette « Le Forum mondial de la langue française s'ouvre à la jeunesse »

Lire en français

CHERCHEUR(E)S ET ÉCRITURES QUALITATIVES DE LA RECHERCHE

Castellotti, Véronique et Eliatiana Razafimandimbimananana, (2014), coll. « Proximités », E.M.E. & InterCommunications, Fernelmont, 314 pages.

L'ouvrage propose un dossier thématique intitulé *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche* réunissant 11 contributions aussi bien de jeunes chercheurs que de chercheurs confirmés, qui amènent le lecteur à « s'aventurer dans les méandres de leurs propres rapports à l'écriture de la recherche » (p. 5). Le premier article, qui sert d'introduction à l'ouvrage, est coécrit par Véronique Castellotti et Eliatiana Razafimandimbimananana, toutes deux membres de l'équipe PREFIics-DYNADIV de l'université François-Rabelais de Tours, en France. Cette longue introduction de 22 pages (p. 7-28) a pour titre « Comment l'écriture *fabrique* la recherche... et inversement ». Les auteures de ces lignes s'intéressent à l'écriture en tant que processus. Leurs propos en témoignent : « Nous avons donc souhaité mettre en perspective les façons dont différents chercheurs se saisissent de l'écriture pour penser, produire, fabriquer, faire de la recherche, être chercheur, etc., et, inversement, comment l'écriture contribue à les instituer comme chercheurs » (p. 7-8). La quatrième de couverture vient confirmer les écrits des chercheuses. On lit : « Cet ouvrage s'intéresse aux rôles de l'écriture en tant que processus constitutif d'un autre processus : celui de la recherche interprétative, qualitative et critique et des formes que peut prendre l'implication des chercheur(e)s dans ces processus infiniment emboîtés. [...] Il donne aussi à voir en quoi l'écriture (in)visibilise les sensibilités épistémologiques de chacun. »



Les objectifs de cet ouvrage ainsi présentés, chacun des contributeurs fait l'objet d'une description précise de sa pratique d'écriture. Ainsi, pour Philippe Blanchet, chercheur chevronné, spécialiste de la sociolinguistique et de la sociodidactique, dans sa pratique personnelle de l'écriture, *déploie* [toujours et] *progressivement une stratégie glottopolitique* (théorie qu'il a contribué à élaborer et à diffuser par la recherche et l'enseignement avec Thierry Bulot, à la suite des bases posées par Marcellesi et Guespin dans les années 1980 [cité par Blanchet, p. 31]) *d'écriture plurielle*, tout en essayant d'*utiliser un répertoire plurilingue*. Sa contribution intitulée « Normes et variations : comment écrire en tant que chercheur cohérent avec ses convictions scientifiques et éthiques » (p. 29-46) situe l'écriture scientifique dans le choix de ses sujets et du contexte de leur publication. Blanchet propose au lecteur la reconnaissance de la variation

À lire également sur le site www.bulletin.auf.org les notes de lecture de

Ahmed Hafdi, *Apprendre ensemble, actes du 33^e congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde* sous la direction de Cynthia Eid et Marie-François Sénéchal

Mathilde Anquetil, *Les interculturalités. État des lieux et perspectives, théories et pratiques* sous la direction de Cynthia Eid et Fady Fadel

Fabio Arismendi, *L'interculturel en contexte latino-américain : état des lieux et perspectives* sous la direction de Claudia Gaiotti et Rosana Pasquale

Aurora Bagiag, *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration* sous la direction de Nicole Carignan, Myra Deraïche et Marie-Cécile Guillot

Albert Jiatsa Jokeng, *Fascination des images, images de la fascination* sous la direction de Gilles Declercq et Stella Spriet

Efi Lamprou, « Modes de sémiotisation et fonctions argumentatives des émotions », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, numéro 35 sous la direction de Ida Hekmat, Raphaël Micheli et Alain Rabatel

Roseline Rabin, « Langues et littératures dans la région des Grands Lacs », *Synergies Afrique des Grands Lacs*, numéro 3 sous la direction de Jean Chrysostome Nkejabahizi et Jean-Paul Mortelette

Haydée Silva, *Les Reflets du 34^e congrès de l'AQEFLS. Conjuguer le plaisir à la différence à travers la transdisciplinarité, la littératie, la différenciation et les identités* sous la direction de Cynthia Eid et Marie-François Sénéchal

Eliska Glatzova, *La prononciation en classe* de Geneviève Briet, Valérie Collige et Emmanuelle Rassart

David Bel, *John J. Gumperz. De la dialectologie à l'anthropologie linguistique, Langage & Société*, numéro 150 sous la direction de Josiane Boutet et Monica Heller

Ndèye Maty Paye, « Sociophonétique du français. Genèse, questions et méthodes », *Langage & Société*, numéro 151 sous la direction de Maria Candea et Cyril Trimaille

Karen Ferreira-Meyers, *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation* sous la direction de Jean-Michel Adam

Karen Ferreira-Meyer, « Le lexique : description et apprentissage », *Revue française de linguistique appliquée*, volume XX-1

Dominique Jouve, *La raison exaltée. Études sur De la littérature de Madame de Staël* sous la direction de Marc André Bernier

Xavier Blanco Escoda, *Les manuscrits médiévaux témoins de lectures de Michelle Szkilnik, Catherine Croizy-Naquet, Laurence Harf-Lancner*

Lydie Malizia, « Rêves, Fantômes, Fantômes », *Ponti/Ponts. Langues littéraires civilisations des Pays francophones*, numéro 14

Albert Jiatsa Jokeng, *French Studies in Southern Africa / Études françaises en Afrique australe*, numéro 44

Ndèye Maty Paye, *La langue française : une arme d'équilibre de la mondialisation* de Yves Montenay et Damien Soupart



des langues ; ce qui lui permet de « déployer progressivement une stratégie glottopolitique d'écriture plurielle » (p. 32) en « utilisant un répertoire plurilingue » (p. 34). Les exemples et les anecdotes mobilisés dans sa contribution, selon lui, permettront aux étudiants et aux futurs enseignants en didactique des langues :

« – à court terme, [de] préparer les apprenants à s'adapter aux exigences du système dominant, – à moyen terme, [de] mettre le système en mouvement en y introduisant des changements de l'intérieur, – à long terme, [de] combattre le système lui-même et [d']en éliminer ces exigences d'exclusion de la pluralité pour les remplacer par des exigences d'acceptation de la pluralité » (p. 33).

Quant à Didier de Robillard, dans son article « À partir de quelques notes de lecture critique à propos de l'écriture-lecture dans les sciences humaines » (p. 249-307), ce dernier présente comment la dimension sociolinguistique du travail de recherche peut, de manière médiate, influencer la vie des gens (p. 249). Ses exemples sont tirés des textes issus de l'anthropologie, de la littérature, de l'autofiction et de l'autobiographie. On retient chez l'auteur que l'histoire des sciences a fait que, alors que les sciences humaines se sont approprié la conception linguistique du sens, fondé sur des signes uniquement, d'autres formes de conceptualisation du sens ont continué à se conceptualiser ailleurs, notamment en philosophie, et tout particulièrement dans les courants phénoménologiques et herméneutiques (p. 290).

Toute cette méthode d'écriture utilisée par l'ensemble des contributeurs amène Eliatiana Razafimandimbimananana à parler de « l'écriture comme une fabrique scientifique » (p. 47-85), c'est-à-dire « envisagée comme le lieu d'une tension permanente entre, d'une part, des expériences sociales (en cours, en mémoire, en projet, en discours et en image...) de l'écriture scientifique et, d'autre part, l'institutionnalisation de celle-ci. Ce qui revient à adopter une conception socialement instable et interprétative du sens » (p. 47). Pour E. Razafi, le chercheur fabrique, au sens de « fait avec », et ce, à partir de ce dont il dispose. Il fabrique aussi au sens de « façonne » en fonction de ses motivations, intentionnalités, projets (p. 65). Pour mener à bien ce travail d'écriture comme fabrique scientifique, l'auteure propose aux étudiants et aux futurs chercheurs une formation à l'écriture scientifique tout en se servant également des guides destinés à l'écriture et à la rédaction des mémoires et des thèses.

C'est ce qu'ont fait de jeunes chercheuses comme Marie-Laure Tending, Elen Jezequel et Aude Etrillard dans leur pratique sur la méthodologie d'écriture en recherche doctorale. Si la première s'interroge sur la présence du chercheur dans son écriture en hésitant entre le choix du « nous » académique au « je » du chercheur (p. 103-123), la seconde a trouvé « sa voix » (p. 125-143), c'est-à-dire sa manière d'écrire en tant qu'enseignante-actrice sur l'analyse d'un terrain dans une commune multilingue de l'Ouest guyanais, où le français est la langue d'enseignement. Autrement dit, « le chercheur a d'abord été "acteur" sur un terrain où il exerçait – et où, dans certains cas, il exerce toujours une fonction » (p. 126) ; toute chose qui lui a permis de trouver le chemin à suivre pour faire état de ses recherches. Enfin, pour la dernière, ce sont les « écrits de recherche et socialisation professionnelle en doctorat » (p. 201-225) tels que *les communications en colloque ou séminaire, la rédaction de contributions et la thèse en sciences sociales* qui lui ont valu sa façon de travailler son « répertoire langagier », d'approcher le « registre approprié » et surtout de façonner les formats et structures de ses textes.

Du point de vue de l'ensemble des contributions, nous retenons que l'originalité de l'ouvrage réside dans la démarche même des auteurs, qui est cohérente et structurée. La question de l'écriture dans les sciences humaines est un thème par ailleurs assez largement débattu, que le présent ouvrage n'épuisera donc pas. En le parcourant, le lecteur pourra comprendre, et surtout apprendre, comment les chercheurs s'autorisent et sont autorisés à écrire, malgré leurs convictions pour la recherche scientifique. La démarche des auteurs et la richesse de leurs expériences méritent d'être saluées. Par la pluralité des réflexions, et des méthodes d'analyses envisagées, ce livre semble détenir la clef de la définition quant à ce que serait, par exemple, une « écriture scientifique, qualitative de la recherche ». Mais comme le soulignent les auteures de cet ouvrage elles-mêmes, « il s'avère qu'une piste n'a pas été explorée par les contributeurs au présent ouvrage : celle des frontières entre l'innovation, l'inspiration, l'originalité, l'emprunt et le plagiat, voire l'auto-plagiat » (p. 19-20). Malgré cet aspect, la plupart des contributions suggèrent de multiples pistes d'investigation dans la quête d'une écriture qualitative de la recherche.

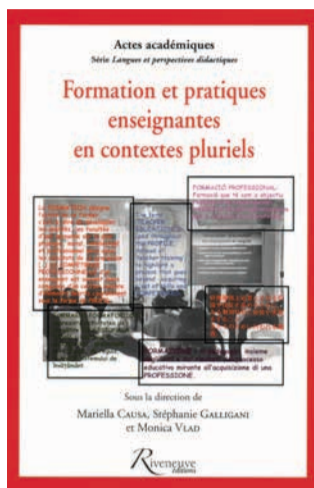
Jean-Baptiste Atsé N'Cho
Université de Bouaké (Côte d'Ivoire)

En français et en d'autres langues

FORMATION ET PRATIQUES ENSEIGNANTES EN CONTEXTES PLURIELS

Causa, Mariella, Stéphanie Galligani et Monica Vlad, (2014), Riveneuve éditions, Paris, 413 pages.

La didactique des langues (DL) connaît bien des tensions dans son histoire disciplinaire. L'une des tensions que l'on pourrait identifier est celle qui existe entre les contextes toujours hétérogènes et le subséquent besoin de contextualisation, et l'émergence de documents régulateurs de l'enseignement-apprentissage des langues à tendance homogénéisante. Cet ouvrage présente des contributions qui illustrent les défis et les opportunités qu'une telle tension peut poser à la professionnalisation (Partie I), à l'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité (Partie II) et, pour finir, à la construction de parcours de formation initiale et continue réflexifs (Partie III). Chaque section se termine par deux regards « en complément » (V. Castellotti et M. Causa, pour la section I; M. Cavalli et G. Forlot, pour la deuxième; et M. Vlad et J.-P. Narcy-Combes, pour la dernière) qui examinent, de façon transversale, les apports des différentes contributions, tout en ajoutant des éléments de cadrage ou de synthèse des discussions qui traversent la DL à l'heure actuelle.



L'introduction de l'ouvrage, par Causa, Galligani et Vlad, pose les fondements qui organiseront l'ensemble. Tout d'abord, les auteures définissent le cadre idéologique et formatif de la DL, qu'elles envisagent comme « discipline de réflexion à visée praxéologique qui examine les processus d'enseignement et d'apprentissage d'une ou de plusieurs langues, y compris les difficultés posées par l'enseignement-apprentissage d'une langue donnée dans une situation donnée » (p. 10). La tension se vérifie, comme le reconnaissent les auteures, entre la visée disciplinaire de la DL et le besoin de créer des « synergies entre les exigences de conceptualisation et de contextualisation » (idem). Ensuite, elles établissent les fondements et les défis de la formation des enseignants de langues, qu'elles envisagent comme co-construction « des valeurs et des pratiques de transmission et de prise en charge des langues et des cultures permettant aux (futurs) enseignants de s'adapter aux changements, de répondre aux besoins de diversification et d'œuvrer en contextes pluriels » (p. 11). Ces deux axes, la réflexion disciplinaire autour de l'enseignement-apprentissage des langues et la formation des enseignants, s'entremêlent dans les différentes contributions, révélant le fort rapport qu'entretiennent entre elles les dimensions recherche, formation et politique de la DL¹ et la façon dont elles sont intriquées.

Ainsi, dans la première section (« Professionnaliser »), avec des contributions d'E. Bulea, de V. Castellotti et E. Huver, M. de Ferrari et F. Moulhon-Dallies, V. Laurens, Ch. Claudel et E.-M. Rollinat-Levasseur, sont décrits et problématisés les dispositifs théoriques et formatifs de la formation professionnelle des enseignants. Les auteures abordent, ainsi, les spécificités des savoirs professionnels, des pratiques enseignantes, ou encore des outils de formation.

Dans la deuxième section (« Éduquer au plurilinguisme et à l'interculturalité »), les différents auteurs (L. Goletto, T. Van Minh, D.-L. Simon, S. Galligani et M. Ciekanski) s'attachent, d'une part, à la description, à l'analyse et à la problématisation des contextes de formation, aussi bien des enseignants que des apprenants, marqués par la diversité linguistique et culturelle, et, d'autre part, à la réflexion autour du rôle central du « biographique » dans la formation dans ces contextes.

La troisième section (« Développer la réflexivité »), avec les contributions d'A. Bretegnier, de M. Cambra Giné, M. Birello, J. Aguilar Río et C. Bruley, montre que la formation réflexive est bien au cœur des préoccupations, du fait même que, d'après les auteurs, la réflexivité de l'enseignant permet de profiter des tensions entre le besoin de conceptualisation généralisante et de contextualisation permanente, pour développer un savoir-faire contextualisé. Tout comme, dans la section précédente, les outils et dispositifs mettant en scène le biographique sont au centre des démarches de la formation initiale et continue des enseignants de langues.

Cet ouvrage se termine par la conclusion de M. Kelly, qui, dans un premier temps, dresse l'état des lieux des contributions des décideurs européens en matière de soutien de l'enseignement-apprentissage des langues et, dans un deuxième temps, souligne les défis qui se posent à cet



enjeu, notamment l'élan toujours croissant vers l'anglais, la crise économique et le chômage de la population jeune, ou bien encore la difficile pénétration d'approches plurielles dans les contextes éducatifs, nonobstant tous les avancements théoriques et méthodologiques dans ce dernier domaine.

Sílvia Melo-Pfeifer
Universität Hamburg (Allemagne)

(SE) CONSTRUIRE DANS L'INTERLANGUE : PERSPECTIVES TRANSATLANTIQUES SUR LE MULTILINGUISME

Bonnet-Falandry, Françoise, Stéphanie Durrans et Moya Jones (dir.), (2015), Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 249 pages.

La première partie, intitulée « Interlangue et problématiques d'apprentissage en milieu scolaire », commence par l'article d'Olivier-Serge Candau, qui traite des enjeux de la réforme française du Nouveau lycée à Saint-Martin. L'auteur commence par présenter la réforme des lycées de 2010 et ses différents objectifs, notamment la mise en place de l'accompagnement personnalisé (AP), qui s'effectue lors du passage de l'élève du collège au lycée. Cependant, l'AP ne prendrait pas en compte le plurilinguisme des apprenants, selon l'auteur. Ensuite, Meriem Rais expose la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues dans un contexte exolingue qui met l'accent sur l'asymétrie des répertoires linguistiques, mais aussi sur celle des contenus culturels de chaque langue. Laura Ioana Coroama présente l'évolution de la construction de l'interlangue au sein d'un projet d'échange entre des collégiens roumains et français dans le contexte d'une région plurilingue et pluriculturelle au croisement des apprentissages formel, non formel et informel. Trois niveaux ont été identifiés concernant les transformations de l'interlangue des élèves : celui de la grammaire, celui de la lexique et celui de la phonologie. Ensuite, Hélène Vasilopoulou pose la problématique de la place des élèves étrangers dans un milieu scolaire plurilingue et pluriculturel en classe de langues étrangères en Grèce. À l'issue de cette recherche, le constat a été celui que l'interlangue, en tant que mécanisme intermédiaire, joue un rôle important pour la valorisation des acquis des apprenants issus du phénomène de la mobilité. Deux expériences clôturent cette première partie, effectuées d'abord par Michèle Catroux et Mégane Jamin sur la construction identitaire et l'apprentissage de la LE à l'école primaire chez les élèves du CP, CE et CM pour montrer que le sentiment identitaire change avec l'âge. L'expérience de Stéphanie Benson et Françoise Bonnet sur la lecture en deux langues (« Lire en deux langues : pour quels apprentissages ? ») a permis de montrer que l'éclairage socioconstructiviste sur l'apprentissage des langues étrangères (LE) met en évidence l'importance de « l'entre deux langues ».



La deuxième partie s'intitule « Constructions sociales et imaginaires de l'interlangue ». Valeria Villa propose un sujet sur le contact avec l'espace plurilingue italien par les citoyens migrants ; le but est d'analyser le rôle des langues dans les pratiques communicatives quotidiennes des immigrés ainsi que leur contexte d'emploi et les conséquences sur le processus de construction identitaire et langagière. Isabelle Simoes-Markes pose la problématique des enjeux de l'interlangue dans la littérature migrante portugaise d'hier et d'aujourd'hui, celle d'écrivains qui vivent à l'étranger et qui écrivent dans leur première langue : le portugais. Elle avance que ceux-ci incorporent en filigrane différentes langues, et notamment le français. Sabine Tinchant-Benrahho fait une analyse sur la transculturalité, la transgénéralité et la représentation sociale dans le contexte cadien. Elle a voulu montrer comment les automatismes gestuels, corporels, kinésiques et proxémiques, en relevant des habitudes transculturelles, permettent une communication compréhensible par les interlocuteurs. Deux expériences également clôturent cette partie : Nicole Ollier présente une étude sur la traduction de poèmes jamaïcains et les problèmes que pose le passage en français d'un texte linguistiquement hétérogène. Quant à Jean Marie Schultz, il présente l'expérience du bilinguisme français-anglais.

Djamila Ahab
Université de Mascara (Algérie)

À lire également sur le site www.bulletin.auf.org les notes de lecture de

Cristina Petras, *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle* sous la direction de Martine Derivry-Plard, George Alao, Soyounng Yun-Roger, Elli Suzuki

Desrine Bogle, *Revue internationale d'études en langues modernes appliquées (RIELMA)/ International Review of Studies in Applied Modern Languages*, numéro 7/2014

Bernard Cerquiglini, *Le patois et la vie traditionnelle aux Contamines-Montjoie. Tome I: La nature, les activités agro-pastorales et forestières* de Hubert Bessat

Dominique Tiana Razafindratsimba, « Usages et fonctions des langues dans la région de l'Afrique Centrale, de l'Afrique de l'Est et des Grands Lacs », *Synergies Afrique des Grands Lacs*, numéro 4 sous la direction de Miryam Gagnon et Évariste Ntakirutimana

1- Alarcão, Isabel, Ana Isabel Andrade, Maria Helena Araújo E Sá, Sílvia Melo-Pfeifer et Leonor Santos, (2009), « Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ? », *Études de Linguistique Appliquée*, numéro 153, p. 11-24.