

Le FRANÇAIS

Nos 1-2 2012

à l'UNIVERSITÉ

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

Éditorial



INTERCULTUREL, PLURILINGUISME & INTÉGRATION RÉGIONALE

Le français à l'université est entré dans une nouvelle époque. Avec la refonte de sa maquette en ligne, fin 2011, permettant une augmentation du contenu, et la parution d'une version papier d'une conception nouvelle à partir du premier semestre 2012, notre bulletin prend, pour ses habitués, un visage nouveau.

Loin d'être l'œuvre d'un seul homme ou l'instrument d'une institution, *Le français à l'université* est devenu un lieu d'échanges et de mutualisation d'idées, d'expériences et de références pour tous ceux qui utilisent ou défendent le français à l'université. Il a dessiné peu à peu les contours d'une francophonie universitaire qui fédère l'enseignement du français et en français dans toutes les disciplines, et dans sa dynamique avec les autres langues de l'université.

Chaque édition s'organise autour d'une idée-force, et une parution semestrielle sur papier réunit un choix d'articles des deux éditions trimestrielles en ligne précédentes. Pour cette seconde livraison 2012, l'édition papier met en débat, dans le cadre du Forum international de la langue française à Québec et du congrès de la FIPF à Durban, la contextualisation de l'expérience pédagogique.

Le développement actuel des pratiques d'enseignement des langues et de leur analyse révèle deux tendances distinctes :

l'une à la localisation, à l'ancrage dans le contexte, dans le contact des langues et, donc, dans le jeu du plurilinguisme, de l'interculturel et de la prise en compte de la variation; l'autre, confrontée aux pratiques nouvelles de l'enseignement à distance et du Web 2.0, recherche comment interagir dans les apprentissages en ligne en intégrant la distance, donc dans le cadre d'une certaine décontextualisation, qui introduit aussi une distance entre les cultures, entre les pratiques.

Ces deux tendances, qui travaillent le rapport des langues – mais aussi celui de la didactique des langues et du savoir sur les langues – à des territoires, confrontent la didactique du français au plurilinguisme. Les publications recensées ici en témoignent : le *Dictionnaire des écrivains francophones classiques*, épinglé par Samir Marzouki, offre un ouvrage de référence sur la diversité de la production langagière en fonction des identités nationales. Et c'est une forme de délocalisation – de décalage ou de pari – qu'offre la traduction en catalan de *La naissance de la langue française* de Bernard Cerquiglini. Le projet « Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage »¹ a montré la richesse et la fécondité des approches interculturelles pour l'étude des pratiques de classe. L'examen critique que fait Bruno Maurer du multilinguisme dans la construction

Suite en page 2

CHER LECTEUR, CHÈRE LECTRICE,

Cet exemplaire vous propose une sélection d'articles tirés des numéros 1 et 2 de l'année 2012. Il compte deux pages supplémentaires consacrées à notre nouvelle rubrique régionale, *Sous la loupe*, qui présente quelques innovations pédagogiques en cours dans les régions. Pour un certain nombre d'articles et de notes, nous avons choisi de supprimer les bibliographies, qui sont consultables en ligne (www.bulletin.auf.org).

LA RÉDACTION

Sommaire

ÉDITORIAL

01/ Marc Cheymol

POINT DE VUE

01/ « L'enseignement supérieur et la recherche dans le contexte des Grands Lacs et d'Afrique de l'Est : les enjeux linguistiques pour l'intégration régionale »
Évariste Ntakirutimana

RESSOURCES

02/ *Le français, deuxième langue étrangère dans le système éducatif de la République dominicaine : à quelles conditions ?* / Olivier Dezutter

SOUS LA LOUPE

03/ *Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue* / Inès Ricordel

03/ *L'interculturel et sa place dans l'enseignement-apprentissage du français médical : le cas du Laos*
Soulsack Luanglad

04/ *Perspectives pour la mise en place de dispositifs hybrides dans l'apprentissage du français dans des contextes universitaires arabophones* / Rana Kandeel

LIRE EN FRANÇAIS

Quatre notes de lecture

05/ David Bel, Marielle Rispaïl et Soulsack Luanglad, Ivana Franic, Samir Marzouki

EN FRANÇAIS ET EN D'AUTRES LANGUES

Trois notes de lecture

07/ Emmanuel Tost Planet, Patrick Chardenet, Itsuko Fujimura

Point de vue

« L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE DANS LE CONTEXTE DES GRANDS LACS ET D'AFRIQUE DE L'EST : LES ENJEUX LINGUISTIQUES POUR L'INTÉGRATION RÉGIONALE ».

Extrait. L'article complet est publié en ligne à l'adresse : www.bulletin.auf.org/index.php?id=1148

Sous le haut patronage du ministre de l'Éducation de la République du Rwanda, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), en collaboration avec la Faculté des Lettres, Médias et Sciences Sociales de l'Université Nationale du Rwanda (FAMSS-UNR), a organisé, du 21 au 22 mars 2012, à Butare, un séminaire regroupant les chefs de départements de langues et centres de recherche de la Communauté Économique des Pays des Grands Lacs (CEPGL) et de la Communauté de l'Afrique de l'Est (CAE). Le but du séminaire était d'échanger sur les enjeux linguistiques reliés à l'intégration universitaire régionale au sein de la CEPGL et de la CAE pour une suite appropriée. L'université en tant que centre de création et de diffusion du savoir, lieu de formation des cadres et des professionnels, doit jouer son rôle avant-gardiste. En effet, les politiques linguistiques à ce niveau d'enseignement influent inéluctablement sur l'avenir du système social dans son ensemble.

L'intégration au sein de la CEPGL et de la CAE est en effet problématique. La CEPGL réunit les anciennes colonies belges, à savoir le Rwanda, le Burundi et la République démocratique du Congo (RDC). Originellement, la CAE rassemblait les anciennes colonies britanniques, le Kenya, la Tanzanie et l'Ouganda. Le Rwanda et le Burundi, dont le français est la langue officielle, ont récemment rejoint le trio. La RDC a déjà exprimé le souhait d'en être membre.

Dans l'ensemble, les six pays sont caractérisés par une diversité linguistique déroutante, à l'exception du Rwanda et du Burundi, dont l'homogénéité linguistique est légendaire : une

même langue commune pour chacun des pays, le kinyarwanda et le kirundi respectivement. La situation sociolinguistique de la région des Grands Lacs *lato sensu* (y compris l'Afrique de l'Est) est très complexe. Le tableau suivant, qui tient compte exclusivement d'importantes langues, est éclairant en matière de babélisme dans la région.

Le babélisme dans la région des Grands Lacs africains

Pays	Nombre de langues	Langues nationales	Langues officielles
Burundi	4	1	2
RDC	221	4	2
Kenya	61	1	2
Rwanda	4	1	3
Tanzanie	131	1	2
Ouganda	47	2	2

Ntakirutimana (2002) *La langue swahili comme base d'unification dans la région des Grands Lacs africains*, Université Laval, Québec, thèse de doctorat (p. 68)

Sur le terrain, les langues locales, régionales et internationales se font fatalement concurrence, avec toutes les conséquences qui en découlent, car la loi du plus fort est inévitable en matière de langues.

Suite en page 8

Ressources

LE FRANÇAIS, DEUXIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF DE LA RÉPUBLIQUE DOMINICAINE : À QUELLES CONDITIONS ?

➤ *Extrait. L'article complet est publié en ligne à l'adresse : www.bulletin.auf.org/index.php?id=1221*

Membre des instances officielles de la Francophonie depuis 2010, la République dominicaine affiche une forte volonté politique d'accorder une place au français dans son système éducatif et de valoriser l'ouverture à la Francophonie dans l'ensemble de la société, comme en atteste la décision présidentielle récente de consacrer par décret le 20 mars journée de la Francophonie dans l'ensemble du pays.

L'ouverture au français n'est pas récente, puisque celui-ci constitue officiellement, depuis 1995, la deuxième langue étrangère obligatoire à partir de la cinquième année de l'enseignement primaire, la première langue étrangère étant l'anglais.

Par rapport à ce cadre officiel, les conditions d'enseignement du français en tant que deuxième langue étrangère s'avèrent toutefois extrêmement précaires et insatisfaisantes tant en ce qui concerne les ressources humaines – à savoir des enseignants suffisamment qualifiés pour cet enseignement – que les ressources matérielles en termes à la fois de contexte concret d'enseignement – état des infrastructures, accès à du matériel audiovisuel, informatique –, de méthodes et de matériel didactique approprié – adaptation à l'âge des apprenants et à leur contexte culturel et linguistique.

Pour ce qui concerne les possibilités de contact avec les langues étrangères en dehors du cadre scolaire, la situation penche nettement en faveur de l'anglais, qu'il s'agisse d'accès aux médias ou des échanges avec des membres de la famille exilés aux États-Unis. En termes de motivation, l'apprentissage du français ne constitue donc pas une priorité pour la grande majorité des élèves et étudiants dominicains. Pour une partie de la population, selon des témoignages recueillis sur place, la vision du français est en outre colorée par les relations délicates entretenues avec le voisin haïtien et les très nombreux migrants en provenance de ce pays installés en République dominicaine. Certains enseignants ont rapporté des réticences affichées par leurs élèves qui ne voient pas l'intérêt d'apprendre une langue qui est celle de cette population migrante dont le statut est extrêmement précaire.

Soucieux cependant de mettre en place les conditions gagnantes pour l'amélioration de la connaissance du français par les élèves et les étudiants universitaires dominicains, le président sortant Leonel Fernandez a confié au recteur de l'AUF l'organisation d'une mission d'expertise visant à dresser un état des lieux de la situation du français dans le système éducatif et à faire des recommandations destinées à soutenir une évolution positive et significative de la situation à la fois dans les écoles primaires, secondaires et dans l'enseignement universitaire. Cette mission s'ajoute à une vaste consultation nationale menée dans le cadre de la préparation d'une révision générale des curriculums d'enseignement aux niveaux primaire et secondaire.

Organisée en avril 2012 par l'équipe du ministère de l'Éducation en concertation avec le ministère de l'Enseignement supérieur, la mission d'expertise¹ a été construite autour de deux axes principaux : d'une part des rencontres avec des responsables

politiques, des cadres ministériels, des équipes de conseillers pédagogiques, des formateurs universitaires et des enseignants ; d'autre part des visites de classes du primaire et du secondaire dans des écoles destinées à des publics de milieux socioéconomiques variés ainsi que la visite d'un établissement d'enseignement supérieur où sont formés les enseignants de l'éducation primaire.

L'examen de la situation a été mené dans une perspective systémique, ce qui a conduit à examiner à la fois les éléments relatifs à la politique linguistique du pays, les instructions officielles pour les différents niveaux d'enseignement, les conditions de travail des enseignants, les cursus de formation initiale et de formation continue, les indices des compétences actuelles tant des enseignants dominicains que des élèves en langue première comme en langues étrangères. La place manque ici pour évoquer chacun de ces aspects. Nous avons dès lors choisi de faire part de deux constats qui portent d'une part sur les pratiques observées au sein des classes, et d'autre part sur le cursus actuel de formation des enseignants de langues étrangères pour le secondaire. Nous émettons l'hypothèse que ces deux constats et les enjeux qui y sont reliés ne sont pas propres à la République dominicaine et pourraient caractériser la situation d'autres pays où le français est enseigné en tant que langue étrangère.

Les principaux constats qui se dégagent des échanges avec les différents interlocuteurs et des visites sur le terrain confirment que la situation actuelle ne répond pas aux ambitions affichées par l'État et traduites dans les programmes scolaires.

Au niveau primaire, l'enseignement du français est quasi inexistant, à l'exception de quelques rares écoles ciblées de la capitale que nous avons eu l'occasion de visiter. Plusieurs témoignages ont indiqué que, dans certains lieux, même si les cours de français font partie de l'horaire officiel, ceux-ci ne sont en fait pas organisés, faute de ressources professionnelles qualifiées. Dans les établissements primaires ou secondaires où ces ressources humaines existent, l'espace-temps réservé au français n'est pas exploité au maximum, car les cours de français se donnent pour la plus grande partie du temps de classe en espagnol. Les enseignants ont tendance à fonctionner selon un modèle qui suppose le recours systématique à la traduction en espagnol dès qu'une consigne est donnée, sans prendre le temps de vérifier si cette consigne a été comprise par les élèves. Le recours systématique à la traduction ainsi que les fréquents commentaires fournis dans la langue source ont pour conséquence que de nombreux élèves répondent par écrit en espagnol aux questions pourtant formulées en français dans leur manuel. Cela ne favorise par ailleurs pas le développement de compétences spontanées de communication. La plupart des élèves rencontrés dans les classes, y compris celles et ceux en troisième année de français, se sont avérés incapables d'interagir avec nous dans une conversation de base visant à faire connaissance et à se présenter sommairement. Étant donné la difficulté évoquée plus haut pour la majorité des élèves à entrer en contact avec la langue française en dehors du cadre

scolaire, il paraît dès lors essentiel de réfléchir à la façon de pouvoir maximiser l'exposition au français au sein des établissements scolaires. Une des pistes à explorer pourrait être celle de l'aménagement de lieux spécifiques pour l'enseignement du français au sein desquels les élèves baigneraient dans un environnement en français par la présence d'affiches au mur, l'accès à des ouvrages de référence, revues...

Dans le contexte dominicain où l'une des langues étrangères inscrites au programme scolaire, à savoir le français, présente une parenté avec la langue première et de scolarisation des élèves, dans ce cas l'espagnol, il apparaît sur un autre plan intéressant d'envisager un changement majeur dans le curriculum de formation des enseignants du secondaire. À l'heure actuelle, ces enseignants sont formés dans deux filières distinctes selon qu'ils se destinent à enseigner l'espagnol ou les langues étrangères. Dans l'esprit d'un enseignement davantage intégré de l'espagnol et du français, une nouvelle filière pourrait être mise en place avec une majeure en espagnol et une mineure en français, qui comprendrait une formation didactique axée en partie sur l'intercompréhension de ces deux langues romanes.

Les deux pistes d'action rapidement esquissées doivent idéalement s'inscrire dans un plan national concerté entre le ministère de l'Éducation et celui de l'Enseignement supérieur. Un tel plan concernerait à la fois la révision des curriculums scolaires et celle des curriculums de formation initiale et continue des enseignants, avec comme point d'appui un référentiel général relatif à l'enseignement des langues précisant les niveaux attendus pour les différents cycles de formation ainsi que pour les futurs enseignants. Le plan d'action pour le domaine éducatif constituerait un des volets du pacte linguistique que les autorités dominicaines envisagent de signer avec l'OIF.

Pour relever ce défi, les cadres du ministère et les universitaires dominicains gagneraient à pouvoir compter sur un réseau de collaboration axé en priorité sur une double dynamique : régionale d'une part et continentale de l'autre, en profitant de l'axe nord-sud de la francophonie panaméricaine. Ceci déboucherait par exemple sur le développement de programmes interuniversitaires soutenant à la fois la formation et la recherche, y compris la formation à la recherche en didactique des langues afin de soutenir les ressources universitaires locales appelées à œuvrer au développement de l'enseignement du français dans ce contexte et à la formation de la relève.

OLIVIER DEZUTTER
Université de Sherbrooke (Québec)

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

L'article *Ressources* de Salwa Nacouzi, « OIPULES, un défi pour la cohérence orientation-formation-insertion »

¹ Le groupe d'experts était constitué de Monsieur Michel Dispersyn, directeur du Bureau Caraïbe de l'AUF, représentant du recteur et coordonnateur politique de la mission, de Monsieur Marc Cheymol, coordonnateur du pôle stratégique Francophonie universitaire à l'AUF, coordonnateur scientifique de la mission ; de Madame Michèle Gendreau-Massaloux, rectrice honoraire de l'AUF, de Madame Lilliane Le Pesant, directrice adjointe aux relations internationales de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Université de Cergy Pontoise ; de Monsieur Patrick Chardenet, responsable de l'antenne Amérique latine de l'AUF, et de Monsieur Olivier Dezutter, vice-doyen à la recherche et au développement international de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

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 Bernard Cerquiglini / Rédaction Patrick Chardenet / Conception et réalisation www.bertuch.ca / La Rédaction remercie, pour leur contribution à ce numéro Marc Cheymol, Dragana Drincourt, Amélie Nadeau et Victorine Michalon-Brodeur.

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.



MARC CHEYMOL

1- ceca.auf.org/

Suite de la page 1 [...] Éditorial

européenne met en valeur la nécessité mais aussi les risques des politiques de multilinguisme.

Dans les Caraïbes ou en Afrique centrale, des témoignages font valoir l'atout que représente le français, comme partenaire du multilinguisme, pour l'intégration régionale. Le français sur objectifs spécifiques, le développement des stratégies d'intercompréhension, l'enseignement par compétences et l'apparition de formes d'enseignement hybride combinant présentiel et à distance, sont autant d'expériences qui font preuve, dans des contextes différents – en Asie du sud-est ou au Moyen-Orient, deux régions présentées ici « sous la loupe » –, de la vitalité de pratiques pédagogiques innovantes.

Sous la loupe

APPLICATION DE L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE EN MILIEU EXOLINGUE

➤ *Extrait. L'article complet est publié en ligne à l'adresse : www.bulletin.auf.org/index.php?id=1041*

Dans un souci constant d'améliorer l'apprentissage de la langue vivante, le département de français de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) a décidé d'enseigner le Français Langue Étrangère selon la méthode ANL (Approche neurolinguistique) de Joan Netten (Memorial University of Newfoundland, Canada) et Claude Germain (de l'Université du Québec à Montréal), mieux connue au Canada sous le nom de Français Intensif (FI). Le département de français de l'UNCS est le premier à mettre en place cette méthode appliquée depuis 1998 dans des établissements canadiens auprès d'un public jeune (à partir de 10 ans). Depuis février 2011, l'équipe de français expérimente l'ANL avec des étudiants grands débutants. Depuis, une deuxième classe reçoit le même type d'enseignement fondé sur l'habileté à communiquer, et non pas sur un savoir explicite de la langue. Chacun accepte et applique cette méthode pourtant à contre-courant de l'enseignement habituel des langues en Chine. Deux professeurs relais canalisent les questions ou les problèmes rencontrés et servent de lien entre l'équipe et Claude Germain. De plus, ce duo observe et supervise l'enseignement de l'équipe. Ce dispositif efficace permet à tous de progresser avec l'ANL, malgré un examen de type grammaire-lexique-compréhension et expression écrites de niveau national ayant lieu à la fin du quatrième semestre (soit à la fin de la deuxième année).

Ce choix de transmettre la langue selon les principes de l'Approche neurolinguistique n'est pas évident dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère en Chine. En effet, le fondement de l'ANL est d'envisager la langue comme un moyen de communiquer spontanément des informations authentiques, ce qui requiert des habiletés, et cela va parfois à l'encontre d'un environnement qui laisse trop souvent la place aux savoirs centrés sur la langue, d'ordres grammatical, lexical et lié à la traduction. Ce choix pose la question de savoir dans quel cadre et comment est enseignée l'ANL.

L'approche est appliquée depuis février 2011 à une classe de trente et un étudiants en cours d'apprentissage du français, c'est-à-dire que ceux-ci ont bénéficié de cette méthode à partir du deuxième semestre du processus d'acquisition. À la rentrée universitaire suivante, la méthode a également été appliquée à une classe de grands débutants de trente apprenants. Le volume horaire est d'approximativement douze heures de français par semaine pendant seize semaines pour un semestre, sur un total de quatre semestres.

Partant du principe que l'étudiant ne peut pas deviner la langue, l'enseignant propose tout d'abord un modèle à l'apprenant, qui se l'approprie afin de partager son vécu dans la langue cible.

- Professeur : « J'habite à Guangzhou. Et toi, où habites-tu ? »
- Étudiant 1 : « J'habite à Guangzhou aussi. »

Le professeur fera attention à ne pas poser une question fermée, afin que l'étudiant emploie la structure modèle tout en l'ajustant à sa réalité. L'étape de modélisation n'est pas un exercice de répétition, mais un moment de communication.

Suit une phase de lecture, qui sera au préalable contextualisée à l'oral, par le professeur. Cette phase de prélecture porte sur la même thématique que ce qui a été préalablement appris et utilisé à l'oral lors de la modélisation. Lors de la lecture, personne ne doit éprouver de blocage dû au sens des mots. La phase de contextualisation permettra de s'attacher au sens plutôt qu'à une obscure forme lexicale ou grammaticale qu'il faudrait résoudre par des savoirs. Et enfin, une phase d'écriture permettra à l'apprenant de rédiger son propre texte à partir d'un modèle élaboré collectivement et écrit au tableau. Avant de se lancer dans la rédaction de son article, enseignant et apprenant feront ressurgir à l'oral les modèles transmis. Puis, le premier incitera le second à organiser ses idées en un essai structuré et cohérent.

Pour que l'apprenant puisse manipuler la langue avec aisance, il est nécessaire de lui avoir fourni des modèles qu'il aura adaptés à sa propre situation, et il est essentiel de l'inciter autant que possible à prendre spontanément la parole pour partager ses expériences avec tous. « Avec l'ANL, en tout temps, seul le français est utilisé dans la salle de classe. (...) Il s'agit de recourir régulièrement à des interactions entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes, en français » (Germain et Netten, 2010). Ce processus démontre qu'avec l'ANL « la langue seconde est enseignée comme est enseignée la L1, avec des adaptations dans le contexte de la L2 » (ibid.).

Et la grammaire dans tout cela ? On a parié que les apprenants bâtiraient leur propre grammaire interne, une grammaire implicite, qui comme pour un locuteur natif, émerge instinctivement, sans recourir à une grammaire explicite et théorique. Ce n'est qu'après avoir manié une langue orale de communication que les points de grammaire de l'écrit seront explicitement présentés.

Le dernier mais non moins essentiel principe est d'envisager la langue comme un outil pour communiquer lors de l'élaboration d'un projet. En effet, la langue n'est pas une fin en soi. Des projets seront menés en équipe, et leur élaboration sera faite de A à Z.

Dans son étude comparative entre deux classes où l'on apprend le français, d'une part selon la méthode classique (désignée comme Méthode Classique Chinoise) et d'autre part selon l'ANL, Thierry Gal-Bailly a démontré que la première « conduit à une hétérogénéité des niveaux. D'autre part, l'ANL permet en plus de l'homogénéité, une aisance et une spontanéité bien plus conséquente ». De plus, en soumettant un questionnaire aux apprenants, il a révélé que la méthode classique « influait sur une auto-appréciation plutôt négative (...). Au contraire, l'ANL conduit à une meilleure estime de soi, à l'exception de la compréhension » (Gal-Bailly, 2011).



Comme cela, la langue est bien acquise et rapidement. La première classe ayant bénéficié de cette méthode a atteint un niveau B2/C1 (du CECR) après à peu près 500 heures de cours. Ces apprenants se sont approprié la langue et la manipulent avec aisance et spontanéité. Une des difficultés reste maintenant pour le professeur d'être rigoureux dans sa correction des productions orales. En effet, comment garder l'aspect spontané de l'oralité tout en corrigeant les énoncés fautifs ? L'autocorrection ou la correction entre pairs est très développée ; le professeur accroît la gestuelle qui permet de ne pas interrompre, mais de signaler une erreur.

Il faut donc continuer de réfléchir à la méthode et à sa mise en place dans une université chinoise avec des apprenants exolingues qui ont l'habitude d'envisager ce qu'ils apprennent comme une discipline qui leur apportera des points lors des examens.

INÈS RICORDEL

Université Normale de Chine du Sud (Chine)

L'INTERCULTUREL ET SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS MÉDICAL : LE CAS DU LAOS

Le français dans le domaine médical lao d'hier et d'aujourd'hui

Le français médical au Laos s'inscrit dans un contexte bien particulier. Avant la révolution de 1975, le français occupait une place prédominante dans la formation médicale, puisqu'il s'agissait de la langue d'enseignement des matières scientifiques, langue d'accès aux connaissances et savoir-faire spécialisés. À cette époque, la plupart des médecins ont été formés en français ; pourtant, une partie d'entre eux seulement se révèlent être des « francophones véritables ». En effet, si la majorité d'entre eux ont été formés au Laos, les autres sont partis se spécialiser dans des pays où le français n'avait pas le statut de langue native (Cambodge, Vietnam) ; ils ont donc suivi une formation en français, mais effectué le stage pratique en langue locale.

Aujourd'hui, la médecine est principalement enseignée en lao, mais avec la terminologie française (nom de pathologies, organes, symptômes, principes actifs des médicaments), et les médecins dans les hôpitaux continuent à employer la terminologie de la discipline qui emprunte au français, à cause de l'ambiguïté des termes lao.

Apprenant/Enseignant

Les apprenants de français médical sont des adultes poursuivant des études dans les différentes spécialités du domaine de la santé (médecine, pharmacologie, dentisterie...) ou qui sont déjà en exercice. Ils manifestent une perception claire de leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis, comme D. Lemann l'a souligné : « ces publics apprennent DU français et non pas LE français ». Ils disposent d'un temps très limité pour apprendre le français ; leur travail est souvent dur, auquel s'ajoutent des conditions de vie difficiles avec les cas urgents, les gardes de nuit...

L'enseignant de français médical au Laos n'est pas formé au français de spécialité ; il a suivi une formation de français générale, et est donc très éloigné de ce qu'on lui demande d'investir. C'est une situation singulière dans le domaine de l'enseignement ; le professeur de microbiologie enseigne la microbiologie, il est spécialiste dans ce domaine tandis que l'enseignant de F.O.S, lui, doit adapter son savoir et son savoir-faire aux besoins des apprenants et aux objectifs de l'institution.

Le besoin de notions culturelles

Si le français médical comporte une spécificité, cette dernière ne réside pas uniquement dans le lexique ou la syntaxe ; la dimension interculturelle a un rôle essentiel dans la pratique professionnelle, comme le souligne D. Lehmann : « C'est pourtant là une donnée fondamentale : il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique simplement limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever. » Elle doit donc être indissociable de l'enseignement-apprentissage du français médical.

Certains jeunes médecins ayant déjà effectué des stages en France ont pu nous renseigner sur les différences d'ordre culturel entre l'organisation d'un service hospitalier en France et au Laos.

Difficultés et échecs dans la communication verbale

Les difficultés sont souvent imprévisibles et inaudibles. Les médecins laotiens maîtrisent déjà le français avant de venir effectuer leur stage en France. Toutefois, la capacité de vraiment communiquer ne repose pas seulement sur le lexique, la grammaire, la syntaxe, mais aussi sur des notions culturelles de la langue cible dans un contexte spécifique. Prenons l'exemple suivant : un responsable de service demande l'opinion des membres de l'équipe sur sa proposition d'amélioration des conditions de travail. Le médecin laotien, qui trouve le projet trop ambitieux et peu adapté à la réalité, ne dira pas ce qu'il pense à son supérieur français, par respect de la hiérarchie. Il lui dira simplement : « Ce projet est bon, mais il faudrait revoir les détails. » Or, il est certain que le Français ne comprendra pas le fond de sa pensée, puisque dans la culture française, dire qu'on n'est pas d'accord avec son supérieur n'est pas un manque de respect. Nous voyons donc que les notions culturelles font souvent défaut chez les Laotiens, les connaissances linguistiques n'assurant pas à elles seules une bonne communication.

Une série d'abréviations des termes médicaux utilisés par les médecins français représente aussi un obstacle majeur à la compréhension chez les Laotiens. Le médecin laotien connaît bien le mot « cancer » ou « kyste », mais les médecins français entre eux diront souvent « néo » pour néoplasie et « métas » pour métastase. Une forme grave de cancer est parfois dénommée « cochonome », « saloperie » ou encore « merdome ». Dans le cas contraire, lors des entretiens avec les malades, et surtout avec les patients fumeurs, si le médecin laotien utilise le mot « tumeur », certains malades croient qu'il veut dire « tu meurs ».

Difficultés et échecs dans la communication non verbale

Dans la communication, on considère en général que c'est seulement dans des circonstances exceptionnelles que deux personnes qui parlent entre elles demeurent inexpressives et immobiles comme deux statues. Dans la grande majorité des cas, l'échange des messages verbaux s'accompagne de continuel changement de l'expression du visage, de la direction du regard et d'un très grand nombre de mouvements de tout le corps. Mais le code de ce type de communication n'est pas universel; il est donc intéressant de montrer aux apprenants les différences qui existent entre la communication non verbale de leur culture et de celle de la langue cible (les mimiques faciales, le contrôle des émotions, les gestes et les mouvements du corps, le comportement dans l'espace...). Par exemple, dans l'entretien avec les malades ou le personnel du domaine de la santé français, le médecin laotien trouve son interlocuteur français agressif, tandis que le Français a l'impression que son interlocuteur laotien ne s'intéresse pas à ce qu'il dit, car en général, les Français sont physiquement assez proches de leur interlocuteur et le regardent souvent, comportement totalement opposé à celui des Laotiens. Cela se comprend au regard de la tradition laotienne, pour laquelle ne pas garder un espace important entre son interlocuteur et soi s'apparente à une agression, et le fait de regarder très souvent l'autre peut l'énerver, car habituellement, les Laotiens regardent plutôt au niveau du cou que des yeux.

Conclusion

Dans la vie quotidienne comme professionnelle, et surtout dans le domaine médical où une bonne communication avec les patients et l'équipe a une importance primordiale, le lien entre l'explicite et l'implicite, qui passe de manière évidente et naturelle chez les interlocuteurs de même culture, peut être la source d'incompréhensions quand l'un des interlocuteurs est d'une autre culture. Dans l'enseignement du français médical, nous devons donc prendre en considération l'importance de la dimension interculturelle, essentielle et indissociable de l'apprentissage de la langue, pour renforcer la compétence de communication.

SOULISACK LUANGLAD, responsable adjoint de filière de médecine au Laos
Université des Sciences de la Santé, Vientiane (Laos)

4 PERSPECTIVES POUR LA MISE EN PLACE DE DISPOSITIFS HYBRIDES DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS DES CONTEXTES UNIVERSITAIRES ARABOPHONES

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation en langues étrangères, et tout particulièrement en apprentissage du français langue étrangère, seconde (FLE/FLS) ou du français sur objectifs spécifiques (FOS) s'est appuyée sur des fondements didactiques et sociaux. Elle nous amène à nous demander comment assurer aux apprenants une formation leur permettant d'être autonomes, plus responsables de leur apprentissage et compétents dans les domaines disciplinaires et professionnels. Cette formation interroge tant les méthodologies que les pratiques mises en œuvre par les enseignants de langues. Pourtant, la formation en présentiel a montré certaines défaillances et n'était pas suffisante dans des contextes universitaires arabophones, francophones ou non. Dans ces derniers, le nombre élevé d'apprenants dans les classes, les contraintes spatio-temporelles (insuffisance des lieux de formation et des horaires de cours), les habitudes d'apprentissage et les pratiques d'enseignement traditionnelles, les contraintes pesant sur les programmes d'enseignement du français ou des filières francophones ont constitué des obstacles profitant aux situations pédagogiques introduisant l'outil informatique. L'intégration des nouvelles technologies a constitué « un apport déconnecté » à la formation (Pothier, 2003 : 5). En effet, les ressources multimédias ont été utilisées avec des limites et il ne s'agit pas d'une véritable intégration des dispositifs innovants dans des contextes universitaires.

Ce constat a conduit plusieurs établissements à réfléchir sur la mise en place de formations ouvertes et à distance (FOAD)¹ qui ont pour objectif de dépasser les limites du présentiel et de

proposer une offre de formation fournissant au marché du travail des étudiants diplômés mettant en œuvre des compétences langagières en français, compétents et spécialisés dans des domaines particuliers (éducation, tourisme, droit, archéologie, économie, etc.)². Ce type de dispositif a surtout rencontré un problème quant à la reconnaissance de ces diplômes de formation par les autorités publiques, notamment les ministères de l'éducation supérieure de certains pays arabes comme l'Égypte, le Liban et la Jordanie³.

Dans cette optique, la création de formations hybrides jouissant d'une reconnaissance institutionnelle au même titre qu'une formation en présentiel paraît nécessaire pour répondre à ces défis et faire face aux exigences accrues de la multiplicité des formations et des compétences requises sur le marché du travail francophone. Définis comme « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique » (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006 : 470), les dispositifs hybrides sont compris comme conséquence de l'innovation et « se donnent comme objectif de partir de l'existant pour proposer, par hybridation, une réponse plus adéquate à un problème initial généralement lié à une insatisfaction ressentie par un enseignant ou un groupe d'enseignants » (Guichon, 2006 : 130). Le choix des formes hybrides dans les activités d'enseignement/apprentissage des instituts universitaires permettrait un « dynamisme de travail et de faciliter la collaboration et l'interaction entre les étudiants à travers l'utilisation de la plateforme et les outils de communication » (El-Soufi, 2012 : 169).

« Les dispositifs, qui ont une vocation interuniversitaire, deviendront les pivots d'une formation rénovée en français. »

Il semble que la réflexion sur la mise en place des dispositifs hybrides dans des contextes universitaires arabophones doit répondre également aux défis de la didactique des langues tels que la diversification et l'amélioration des offres de formation pour l'apprentissage du français dans

les filières francophones. Les données chiffrées sur le français comme langue d'enseignement universitaire dans le monde arabe montrent que les filières francophones dans les facultés des lettres et sciences humaines de certains pays (Égypte, Syrie, Maroc, Liban, Tunisie, Jordanie) sont au nombre de sept (Pham Van Thi, 1999 : 108). Les universités peuvent s'accorder sur la mise en place de formations de base ayant des traits communs en présentiel, en définissant les compétences langagières ou professionnelles à acquérir par les apprenants en fonction du contexte mais aussi des objectifs de formation communs aux différents pays. Il s'agit de l'élaboration d'un référentiel de formations basé sur les besoins ressentis tout en prenant en compte les spécificités des contextes universitaires et des systèmes éducatifs, souvent perçues comme complexes et difficiles à cerner en didactique des langues.

L'organisation des contenus et les échanges pédagogiques peuvent se faire par le biais de plateformes collaboratives, la proposition des tâches et la diffusion de leurs résultats peuvent être mutualisées à distance. Le suivi de leur accomplissement se réalise au niveau local dans chaque université selon sa propre démarche en prenant en compte les particularités des contextes locaux. Cet objectif peut être atteint par une synergie interuniversitaire entre les différents acteurs, les enseignants de différents modules ou disciplines et les étudiants. En effet, la mise en ligne de sites Internet constituant des référentiels relatifs à différents types de formation n'est pas en elle-même suffisante pour développer des stratégies guidant l'action et garantissant son caractère opérationnel.

La mise en place de dispositifs hybrides synergiques peut présenter des apports considérables et peut conduire au niveau régional à des actions mutuelles productives : la création de ressources communes d'apprentissage du français en ligne et la mise en œuvre de formations pour des besoins identifiés dans des contextes universitaires fortement liés au marché du travail. Au niveau international, la valorisation, après évaluation, des formations issues de ce type de dispositifs peut être réalisée en fonction de sa correspondance avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2005), un référentiel à visée pragmatique pour la formation en langues.

Les dispositifs, qui ont une vocation interuniversitaire, deviendront les pivots d'une formation rénovée en français. Ils permettront d'améliorer les conditions de formation initiale dans cette langue et augmenteront l'intérêt pour son apprentissage afin de satisfaire la demande des organisations et des entreprises régionales et internationales au Moyen-Orient.

RANA KANDEEL
Université du Yarmouk (Jordanie)

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

Liana Berkowitz – « Variété des contextes et approches interculturelles en Asie : stratégies d'enseignement et d'apprentissage »

Mirande Khalaf – « le français et l'innovation pédagogique »

Piyajit Sungpanich – « La compétence transversale et la compétence interculturelle : médiation locale de mise en jeu de l'identité/l'altérité »

Wassim El Khatib – « Les réformes des programmes de français selon la logique des compétences : enjeux, difficultés et implications »

Maha Atmech – « Vers une didactique universitaire du français sur objectifs spécifiques à l'université An-Najah »

1- Nous citons à titre d'exemple un ouvrage récent sur l'évolution des formations du présentiel à l'enseignement à distance intitulé *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance*. Voir la bibliographie

2- Cinq formations ouvertes et à distance (FOAD) sont proposées par des universités au Moyen-Orient (Égypte, Liban) avec le soutien de l'AUF dans les domaines du droit, de l'économie et des sciences politiques, des sciences de la société et des sciences de la vie et de la terre. Pour plus d'informations, consultez le site FOAD foad.refer.org/rubrique2.html

3- Constatation faite par les responsables des départements du français dans la région du Moyen-Orient lors d'un atelier sur « l'utilisation d'un dispositif de formation hybride pour l'apprentissage et l'enseignement » dans la réunion régionale des Départements Universitaires de Français (DUF) du Moyen-Orient, tenue le 28 mars 2012 à l'École supérieure des Affaires (ESA) de Beyrouth. Voir le site de l'AUF www.auf.org/actualites/la-reunion-duf-beyrouth/

Lire en français

DIVERSITÉS CULTURELLES ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE MONDE. LE PROJET CECA EN FRANCE

Chnane-Davin, Fatima, Christine Félix et Marie-Noëlle Roubaud, (2011), série « Culture d'enseignement, Culture d'apprentissage », Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 212 pages.

Le projet CECA (pour *Culture d'enseignement, Culture d'apprentissage*) est un projet international lancé en 2006 à l'initiative de la FIPF et de l'AUF¹ et dont on attendait la publication des premiers résultats. Cet ouvrage était donc très attendu, d'autant plus qu'il présente, et les auteures insistent sur cette distinction, non une situation de français langue étrangère, mais de français langue seconde, en France, donc « en milieu francophone homoglotte » et dans un « système de tradition monolingue² ».

Cette recherche, très dense, nous plonge dans le quotidien des dispositifs mis en place à partir des années 1970 pour l'accueil des primo-arrivants: CLIN, CLA, ou autre DAI³, présentés de manière très complète dans le chapitre un. Suivant rigoureusement le protocole de recherche défini par le CRAPEL⁴, des questions très variées sont abordées, par exemple les stratégies d'enseignement et leur confrontation à la réalité du terrain (ce qui est effectivement enseigné et comment) ou encore les modes d'interaction à l'œuvre dans les cours, qui ne sont pas sans rappeler les travaux des chercheurs anglo-saxons en enseignement des langues étrangères (*TTT*⁵, *Safe-talk*⁶). Ceci dit, la partie la plus riche de cette recherche est incontestablement celle qui met en lumière les tensions vécues par les principaux acteurs.

Tensions identitaires

La question est d'abord celle de l'identité des enseignants, qui peinent, c'est peu de le dire, à trouver leur place dans le système. C'est d'identité professionnelle dont il est question ici. Ces enseignants, dévoués à, dans et hors de la classe⁷, sont isolés et souffrent d'un manque de reconnaissance de l'institution⁸. Dans leur pratique, on constate de nombreux errements et incohérences pédagogiques (« bricolage pédagogique », « absence de vrais manuels », « enseignement décontextualisé », peut-on lire), ce que montre bien l'exemple du rapport oral-écrit: l'oral domine très largement le temps de classe alors que l'essentiel des évaluations se fait à l'écrit. Ce ne sont pourtant pas les compétences ni la conscience professionnelles de ces enseignants qui sont en cause, mais le flou de leur positionnement au sein de l'école française où ils semblent livrés à eux-mêmes, ce qui est symbolisé par l'absence d'instructions officielles et de formation adaptée. Aussi les auteures posent-elles la question des apprentissages réalisés: qu'est-ce qui est vraiment appris? Finalement, assez peu.

Ceci nous renvoie à d'autres tensions identitaires, celles des élèves cette fois-ci, pour qui ce français langue seconde est supposé devenir rapidement la langue de communication et la langue de scolarisation. S'impose à eux un monolinguisme qui les nie, ou, plutôt, un bilinguisme soustractif. On en connaît les conséquences et elles sont bien documentées ici: faible estime de soi, de sa propre langue et de sa propre culture. Des améliorations seraient néanmoins possibles, comme nous le montrent les pistes proposées en conclusion.

Altérité

L'école ne semble pas vouloir s'appuyer sur cette richesse linguistique, allant en cela, d'une certaine manière, à l'encontre de tendances observées ailleurs (recommandations du Conseil de l'Europe, CECR et biographies langagières, éveil aux langues...). Ces tensions montrent bien qu'au-delà des questions de cultures d'enseignement et d'apprentissage, c'est bien la place de l'altérité linguistique et culturelle dans l'école de la République qui est posée ici.

DAVID BEL

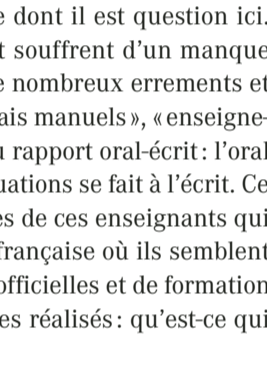
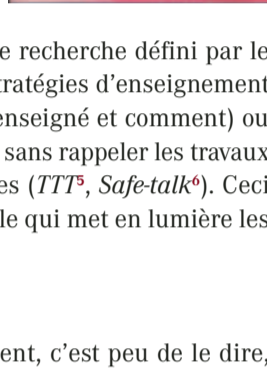
Université Normale de Chine du Sud (Canton, Chine)

DIVERSITÉS CULTURELLES ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE PROJET CECA

Carton, Emmanuelle, Francis Carton et Monica Vlad (dir), (2011), Presses universitaires de Grenoble, 263 pages.

Cet ouvrage présente un projet de recherche portant sur les cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage du français langue étrangère et du français langue seconde, coordonné par Jean-Pierre Cuq. Il a pour objectif, à partir d'enquêtes de terrain et de corpus recueillis dans les classes, d'identifier les points communs et les particularités de l'enseignement des langues dans des contextes différents. Vingt équipes de différents pays sur quatre continents y ont participé. Le projet CECA a été lancé par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).

L'ouvrage est structuré de façon à offrir une compréhension globale du projet et à présenter quelques-uns de ses résultats. Cinq équipes de chercheurs (du Mexique, du Kazakhstan, du Vietnam, du Liban et de Tunisie) présentent une synthèse de leurs enquêtes, soulignant une grande variété dans les manières d'aborder et de conduire une recherche malgré un protocole de recherche commun. Les autres équipes décrivent un aspect particulier de leur milieu de travail et de recherche: l'équipe française s'intéresse à l'enseignement-apprentissage du français auprès d'élèves allophones nouveaux arrivants en



France, visant leur intégration dans le système scolaire français. L'équipe d'Argentine étudie les présentations et les styles d'enseignement des professeurs de FLE. L'équipe d'Ouganda propose une réflexion sur l'utilisation de l'anglais par les enseignants et les apprenants dans la classe de FLE. L'équipe du Gabon s'intéresse aux pratiques culturelles de construction et de transmission du savoir en français langue seconde; elle analyse aussi la place de l'oral et de l'écrit dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. L'équipe de Roumanie mène, quant à elle, une comparaison sur l'enseignement-apprentissage des actes de parole dans les écoles roumaines, françaises et brésiliennes.

Les synthèses et les descriptions des équipes, soignées, précises et illustrées de nombreux exemples mettent en valeur les points particuliers des cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage du FLE et FLS dans différents pays du monde. La diversité est soulignée, et même valorisée, à travers des objectifs communs; diversité à prendre en compte et à exploiter à tous les niveaux de mise en œuvre des processus d'apprentissage et des stratégies d'enseignement.

La construction de l'ouvrage est cohérente et dynamique: des principes épistémologiques et théoriques à la description des objectifs, en passant par le protocole d'enquête et les interrogations méthodologiques bien claires, elle donne de la solidité aux résultats obtenus. Cette démarche pourrait être un modèle pour les futures équipes de recherche au niveau régional, national ou international.

SOULISACK LUANGLAD et MARIELLE RISPAIL

CELEC / UJM de St Etienne

CONTEXTUALISATIONS DU CECR. LE CAS DE L'ASIE DU SUD-EST

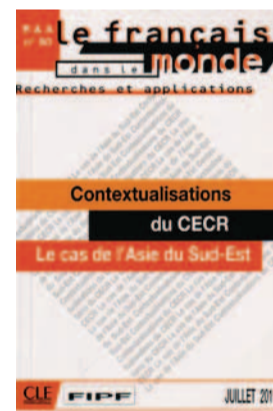
Castellotti, Véronique et Jean Noriyuki Nishiyama (éds) (2011), *Le français dans le monde. Recherche et applications*, n° 50. CLE International – FIPF, Paris, 188 pages.

Ce recueil rassemble les travaux présentés au Colloque international « La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères: le Cadre européen, le plurilinguisme et le pluriculturalisme, l'apprentissage autonome à l'aide des TIC et du portfolio » tenu en 2009 à Kyoto. Les textes cherchent à rendre compte des évolutions récentes dans le processus d'adaptation des apports principaux du CECR aux contextes asiatiques.

Dans l'article introductif, d'ailleurs très enrichissant et instructif, Véronique Castellotti fait ressortir les principaux enjeux relatifs à la contextualisation des orientations du CECR en Asie. En définissant la contextualisation comme la « reconstruction d'objectifs situés [...] en fonction de traditions, de demandes, d'attentes et de besoins différents [...] » (p. 15), Castellotti dégage trois axes de réflexion autour de problématiques relevées. Le premier axe rassemble des articles consacrés aux orientations générales du Cadre. C'est dans cette optique que Francis Goullier rappelle que la mobilisation des principes du CECR se limite actuellement à des dimensions purement techniques et directement observables, à savoir l'évaluation et la certification. En s'appuyant sur l'exemple japonais, Jean Noriyuki Nishiyama s'interroge sur la possibilité de création d'un cadre commun de référence pour l'Asie du Nord-Est. Marie-Françoise Pungier, quant à elle, s'intéresse à la problématique interculturelle, toujours dans le contexte japonais. Fumiya Ishikawa et Evelyn Rosen se concentrent sur les difficultés terminologiques rencontrées lors de l'adaptation du Cadre au contexte japonais.

Le deuxième axe aborde le problème de l'implication de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Francis Carton réexamine le concept d'autonomie à la lumière des paramètres institutionnels, culturels et didactiques présents sur un terrain particulier. En s'inspirant des idées-clés des portfolios de langues européens, Véronique Castellotti s'interroge sur la manière de développer une activité réflexive chez les apprenants japonais afin de les autonomiser et de valoriser leur compétence plurilingue. L'environnement universitaire vietnamien sert d'appui pour une étude sur l'autonomie de l'apprenant, effectuée par Lê Thi Phuong Uyen et son équipe vietnamienne de formateurs. Parallèlement, Nadine Normand-Marconnet s'intéresse au rôle incontournable d'un portfolio adapté aux cultures éducatives locales, notamment dans la zone Orient-Asie. L'apprentissage autodirigé comme un atout est le sujet de la contribution de Mitsuru Ohki.

Finalement, un troisième axe couvre une large variété d'expériences d'apprentissage/enseignement des langues. Laurence Chevalier examine les pratiques actuelles d'enseignement au Japon à la lumière des apports du CECR. Kien Vu Diep, pour sa part, décrit la rencontre des apprenants vietnamiens avec des habitudes et des stratégies venant d'autres traditions, tandis que Dong Yeol Park examine les raisons possibles d'un manque de motivation chez les étudiants coréens. Pour y remédier, il plaide pour la mise en œuvre d'une pédagogie de projet sous-tendue par la perspective actionnelle. La prise de conscience interculturelle chez les étudiants japonais représente le thème central de la contribution de Mariko Himeta. David Bel et Xu Yan, quant à eux, questionnent le contexte chinois et montrent les possibles applications des orientations proposées par le CECR. Comme synthèse finale, Henri Besse propose de « sortir du cadre » et



cherche à inscrire la réflexion sur la contextualisation du CECR dans une perspective d'ordre historique et épistémologique plus large.

Ce recueil montre ainsi que le CECR a franchi les frontières géographiques, nationales et culturelles en mettant en évidence les atouts de l'approche actionnelle dans un contexte géographique et éducatif éloigné. En effet, le présent ouvrage réexamine les objectifs du Cadre à la lumière des traditions éducatives différentes, en fonction des objectifs spécifiques d'apprentissage et des besoins du public asiatique et oriental. Ce recueil viendra certainement enrichir, de par ses remarques pertinentes, la réflexion sur le développement futur des concepts introduits par le CECR. Les résultats de ce colloque japonais susciteront sans doute des échanges encore plus fructueux entre l'Ouest et l'Est tant en matière d'apprentissage/enseignement des langues que d'élaboration de politiques linguistiques et éducatives.

IVANA FRANIC
Université de Zagreb (Croatie)

DICTIONNAIRE DES ÉCRIVAINS FRANCOPHONES CLASSIQUES – AFRIQUE SUB-SAHARIENNE, CARAÏBE, MAGHREB, MACHREK, OCÉAN INDIEN

Chaulet-Achour Christiane (dir) en collaboration avec Corinne Blanchaud (2010), Honoré Champion, Paris, 480 pages.

Le chercheur spécialiste comme l'étudiant ne peuvent que se réjouir de la parution d'un dictionnaire réalisé sous l'autorité scientifique d'une spécialiste reconnue comme Christiane Chaulet-Achour et publié par une maison d'édition exigeante comme Honoré Champion, avec la participation de plusieurs chercheurs confirmés comme Afifa Bererhi, Marc Gontard, Martine Mathieu-Job, Abdallah Mdarhri-Alaoui et Bouba Tabti et contenant plusieurs index utiles pour l'étudiant comme pour le chercheur. De fait, il est certain que ce nouvel ouvrage de référence rendra des services, mais l'ayant examiné sous l'angle de la littérature francophone que nous connaissons le mieux, nous n'y avons trouvé aucun ajout déterminant par rapport à la vulgate et avons rencontré aussi quelques erreurs qui ne sont pas sans surprendre dans un tel livre.



La préface de Bernard Cerquiglini évoque une nuance dans le titre de cet ouvrage, au préalable *Dictionnaire littéraire d'écrivains francophones classiques*, qui prémunissait les auteurs du reproche de manque d'exhaustivité, mais ce premier titre prudent ayant en définitive été remplacé, il apparaît clairement que l'ouvrage, pourtant consacré aux classiques de la littérature francophones, c'est-à-dire à des écrivains reconnus « à la fois écrivains de référence et écrivains enseignés et transmis dans les cursus de formation » (« Présentation », p. 12), n'exauce pas la promesse de son titre, car, pour un pays comme la Tunisie, par exemple, seuls Albert Memmi et Salah Garmadi figurent dans le sommaire, et l'on se demande pourquoi Abdelwahab Meddeb ou Moncef Ghachem, qui répondent autant ou ne répondent pas moins que les deux premiers aux critères énoncés par les auteurs, n'y sont pas. Est-ce parce que la Tunisie pèse moins lourd que

ses pays voisins sur la scène de la littérature francophone, ou est-ce parce qu'aucun spécialiste tunisien n'a été associé à ce travail, en dépit des remerciements adressés aux collaborateurs du dictionnaire, pour avoir envoyé « des quatre coins du monde un témoignage – une justification aussi – de l'importance de chacun de ces écrivains dans le champ littéraire de langue française et dans celui de leur pays » (*ibid.*, p. 15)? En tout état de cause, des écrivains comme Mohamed Leftah ou Bertène Juminer ne nous semblent pas mériter plus que les deux écrivains cités le qualificatif de « classiques » et les honneurs de ce dictionnaire.

Si nous nous en tenons à la seule Tunisie, on peut remarquer que les deux entrées qui sont consacrées à ses écrivains, si elles contiennent à peu près ce que contiennent les notices déjà connues, comportent aussi des approximations et des erreurs.

Présenter l'épouse d'Albert Memmi dans l'entrée consacrée à ce dernier comme « une Française catholique » (p. 308) et « une chrétienne » (p. 310) (« de famille catholique » ou « de famille chrétienne » aurait été plus exact) et récidiver en présentant Marie, le personnage d'Agar, comme « une jeune catholique française » (p. 309) laisse entendre que le conflit du couple que relate ce roman plus ou moins autobiographique s'explique aussi par l'appartenance des deux personnages à des religions différentes alors que quiconque est familier de ce roman et de l'auteur et son œuvre sait parfaitement que cette dimension n'entre en aucune façon en ligne de compte chez deux individus parfaitement libérés de tout carcan religieux, mais qui demeurent dépendants de la façon dont leurs communautés d'origine ont influencé leurs goûts et leur perception du monde. Affirmer également que *La Statue de sel* a été « salué comme le premier texte de littérature tunisienne de langue française » (*ibid.*) (« le premier texte important » aurait été plus exact) équivaut à faire fi de l'histoire d'une littérature née au XIX^e siècle. Faute de consulter directement les spécialistes ou de leur demander de relire les entrées relatives à leur spécialité, on pouvait au moins lire leurs ouvrages qui, bien entendu, ne sont pas indiqués dans la bibliographie sommaire, parce que non consultés⁹.

L'entrée consacrée à Salah Garmadi contient aussi des erreurs, parfois graves. Affirmer par exemple que « par ses créations poétiques en arabe, il a recours non à la langue classique mais au dialectal tunisien » (p. 185) révèle une information pour le moins lacunaire, car les poèmes en arabe de Salah Garmadi, qui intègrent bien des mots de l'arabe tunisien, qui est une langue et non un simple dialecte, sont écrits en arabe classique, et c'est justement ce mélange de la langue écrite et estimée et de la langue orale et dévalorisée qui est subversif dans son œuvre poétique. Là aussi, l'auteur de l'entrée persiste et signe dans la bibliographie de l'œuvre en qualifiant *Avec ou sans/Allahma El Haya* de « recueil en français, suivi du recueil en dialecte tunisien » et elle ajoute qu'il « privilégie de loin le dialecte tunisien à l'arabe classique » (p. 187). De même, dans l'histoire littéraire arabophone en Tunisie, Garmadi n'est pas « à rapprocher du mouvement littéraire de contestation appelé "poésie autre que classique et libre" ("fi ghayr al 'amoudi wal-hurr") qui réunit alors de jeunes poètes comme Habib Zannad et Tahar Hammami » (p. 187), il en est le précurseur comme Apollinaire était le précurseur du surréalisme et les deux poètes cités ont été ses étudiants à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Tunis. Parler également de « sa démarche linguistique audacieuse à l'encontre de toute diglossie » (p. 188) paraît étonnant quand toute sa démarche au contraire consiste non seulement à reconnaître la présence de la diglossie, mais à s'y installer et à en faire un moteur de la création poétique¹⁰.

Les spécialistes des autres pays de la Francophonie ou des autres aires francophones nous diront ce qu'ils pensent de la façon dont leurs champs de spécialité ont été traités dans cet ouvrage. Nous voulons croire, pour notre part, qu'ils ont dû bénéficier d'un meilleur sort que notre Tunisie.

SAMIR MARZOUKI
Université de la Manouba (Tunisie)

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

Augustin Emmanuel Ebongué – *Légitimité, légitimation* de Amedegnato, Ozouf Sénamin, Sélom Komlan Gbanou et Musanji Ngalasso-Mwatha (dir.)

Pierre Salam – *Interagir et apprendre en ligne* de Nissen, Elke, Françoise Poyet et Thierry Soubrié (dir.)

Cynthia Eid – *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point* de Ollivier, Christian et Laurent Puren

Bich Van Hoang – *La distance dans l'enseignement des langues. Frein ou levier?* De Degache, Christian et Christian Depover

John Humbley – *In)Traductibilité des noms propres, Tradlations* de Lungu-Badea, Georgiana, Alinea Pelea (dir.)

Rafael García Pérez – *Langue et droit: terminologie et traduction, Revue française de linguistique appliquée* de Gréciano, Philippe et John Humbley (coord.)

Loyal Mehry – *Traduire et communiquer à l'heure de la mondialisation* de Michaël Oustinoff

Nassima Amari-Allouche – *Sociolinguistique urbaine. Identités et mise en mots* de Bastian, Sabine, Thierry Bulot et Elisabeth Burr (dir.)

Koia Jean-Martial Kouame – *Glossaire des expressions et termes locaux employés dans l'Ouest africain* de Raymond Mauny

Dominique Tiana Razafindratsimba – *Le français au contact des langues: histoire, sociolinguistique, didactique, Langue française* de Valérie Spaëth

Saadia Aoudry – *Didactique de la lecture, de la maternelle à l'université* de Goigoux, Roland et Marie-Christine Pollet (dir.)

Abdelmajid Mekayssi – *L'auteur pour la jeunesse de l'édition à l'école* de Massol, Jean-François et François Quet (dir.)

Anika Falkert – *L'Acadie des origines: mythes et figurations d'un parcours littéraire et historique* de De Finney, James, Hélène Destrempe et Jean Morency (dir.)

Larisa Grcic Simeunovic – *Traduction des normes et normes de traduction dans l'espace européen. Institutions et entreprises* de Grass, Thierry (dir.)

Patrick Chardenet – *L'évaluation en langues* de Huver, Emmanuelle et Claude Springer

1- FIPF pour Fédération internationale des professeurs de français; AUF pour Agence universitaire de la Francophonie.

2- Intervention de Fatima Davin à la 7^e biennale de l'éducation et de la formation (organisée par l'INRP et l'APRIEF à l'ENS de Lyon en avril 2004).

3- CLIN pour Classe d'initiation, CLA pour Classe d'accueil et DAI pour Dispositif d'accueil et d'intégration.

4- Le CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues, Université Nancy 2), à qui il a été demandé de rédiger le protocole de recherche. Consultable dans: Carette, E., F. Carton et M. Vlad, (2011), Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Le projet CECA, Grenoble: PUG.

5- Teacher Talk Time. Dans leur recherche, les auteures parlent de forte « asymétrie » dans les temps de parole.

6- Chick, K. (1996), « Safe-talk: Collusion in apartheid education », In H. Coleman (dir.), Society and the language classroom. Cambridge: Presses universitaires de Cambridge (pp. 21-39).

7- Pratiques d'étayage impressionnantes (au risque de tourner, parfois, à « l'assistantat » – sic, page 56), outils didactiques pleinement utilisés...

8- Ce que l'institution reconnaît dans un aveu, rare pour être signalé, de l'Inspection générale dans le rapport cité en conclusion.

9- Voir par exemple Afifa Marzouki, *Agar d'Albert Memmi*, L'Harmattan, collection « Classiques francophones » (justement!), Paris, 2007 et Afifa et Samir Marzouki, *Individu et communautés dans l'œuvre littéraire d'Albert Memmi*, Préface d'Albert Memmi, L'Harmattan, collection « Classiques francophones », Paris, 2010, mais aussi le précieux *Littérature maghrébine d'expression française*, sous la direction de Charles Bonn, Naget Khadda et Abdallah Mdarhri-Alaoui, EDICEF/AUPELF, Paris, 1996.

10- Voir l'article d'Afifa Marzouki « L'appropriation du français au carrefour de la diglossie poétique et des interférences linguistiques et culturelles dans *Nos ancêtres les bédouins* de Salah Garmadi » [in] Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'Océan Indien, sous la direction de Moussa Daff, Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest, Revue du GERFLINT, n° 2, année 2007.

En français et en d'autres langues

EL NAIXEMENT DE LA LLENGUA FRANCESA

Cerquiglini, Bernard (édition catalane et étude introductrice de Jordi Mascarella i Rovira, 2009), [titre original *La Naissance du français* (1991, 2007)], Universitat de Girona et CCG Edicions, Girona, 2009, 160 pages.

La traduction, on le sait, est une affaire délicate, surtout lorsqu'il s'agit de verser d'une langue source, riche, précise, savante et parfois légèrement teintée d'humour, un texte rédigé pour illustrer un large public (sans rien perdre de sa rigueur) dans une langue cible proche. C'était en quelque sorte le pari que Jordi Mascarella avait à tenir. Il s'est, à notre avis, parfaitement tiré d'affaire pour le plus grand plaisir du lecteur cultivé catalan qui, la plupart du temps (du moins s'il appartient à une génération pas trop récente) est à même de lire l'original dans le texte.



L'ouvrage de Bernard Cerquiglini dont il est précisément question ici a été publié en 1991 dans la collection culte «Que sais-je?» sous le titre *La Naissance du français* (il y avait déjà dans le titre un petit piège de littéralité dans lequel le traducteur n'est pas tombé). Un livre que la *Revue Wallonie-France*, n° 36, avait précieusement qualifié d'«aussi simple et passionnant qu'instructif et savant, dont l'honnête homme du XXI^e siècle devrait enrichir sa bibliothèque».

Mais toutes les excellences du texte original (repris ici dans sa troisième édition, mise à jour) ont été dites et il serait déplacé de vouloir en (r)ajouter. Ce qui importe, dès lors, c'est d'une part la traduction au catalan (il n'existe pas, que l'on sache, de traduction à l'espagnol) et d'envisager l'édition de l'ouvrage à partir de son «étude introductrice».

Pour ce qui concerne le premier point, nous l'avons avancé, il s'agit d'une version tout à fait réussie, dans un catalan soigné et rigoureux, parfois un peu recherché, mais d'une facture vraiment universitaire. Cela fait plaisir à lire. Une mention spéciale doit d'ailleurs être faite à l'appareil de notes qui, bien évidemment, reprend toutes celles de l'auteur mais ajoute [entre crochets] des informations bibliographiques d'autant plus intéressantes qu'elles contextualisent le texte pour le lecteur catalan : publications et études catalanes et espagnoles, mais aussi anglaises et allemandes, ce qui constitue un facteur d'actualisation notable. Cette quarantaine de notes du traducteur représentent un apport précieux pour le lecteur de la péninsule.

D'une certaine manière, on s'imagine que le traducteur a voulu faire ce qu'il a décrit métaphoriquement comme le travail de R. Balibar sur le texte rapporté des *Serments* : «Balibar no s'està d'afegir pinzellades al quadre de Nithard, mentre tradueix i glossa» (*Renée Balibar n'hésite pas à ajouter quelques coups de pinceau au tableau de Nithard, tout en le traduisant et le glosant*).

Mais le plus remarquable, c'est à n'en pas douter l'étude initiale de trente-deux pages que Jordi Mascarella consacre à l'ouvrage de Bernard Cerquiglini. D'abord parce qu'il replace le travail du célèbre professeur français dans le cadre des études historico-linguistiques (ou philologiques) en langue catalane. Ce n'est pas pour rien que cette étude ait été patronnée par une équipe de recherche de l'Université de Girona (l'étude introductrice, la traduction et l'édition ont en effet bénéficié d'une aide du projet de recherche «Histoire de la langue catalane (XIX^e et XX^e siècles)». Réf. HUM2005-05116/Filo) et qu'elle ait été incluse dans une publication de cette même université.

Prudemment, Jordi Mascarella souligne ce qu'il a voulu faire (et il faut lui en savoir gré) : «Je me limite [...] à apporter quelques données complémentaires que lui [l'auteur, B. Cerquiglini] n'a pas fournies ou a omis parce qu'elles sont connues» (du lecteur français, s'entend). Mascarella est sans doute trop modeste et sa contribution (pour le lecteur catalan et espagnol, en tout cas, mais peut-être pas seulement) est loin d'être négligeable. Elle redonne au précieux texte de 1991 de B. Cerquiglini, mis à jour en 2007, un nouvel intérêt.

En fait, ces «données complémentaires» s'inscrivent opportunément dans la thèse défendue par B. Cerquiglini et que le titre de la publication universitaire à laquelle nous avons fait référence plus haut suggère : *Les llengües en temps de l'Escriptura*.

On ne saurait mieux faire, pour conclure, que de citer ce passage (traduit) de la quatrième de couverture de l'ouvrage catalan :

Dégradation progressive de la langue latine ? Traduction verbale d'un acte politique innovateur ? Conséquence durable d'essais littéraires ? À quoi devons-nous la Naissance du français ? Si nous nous intéressons à la distribution géographique des langues, au risque de disparition de beaucoup d'entre elles, à l'émergence plus ou moins occultée de nouvelles, il sera spécialement éclairant de réexaminer ce fait culturel exemplaire dans la tradition européenne : comment a été créée et reconnue socialement l'apparition de la langue française.

MANUEL TOST PLANET
Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne)

ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CONSTRUCTION EUROPÉENNE

Maurer, Bruno, (2011), Éditions des archives contemporaines, Paris, 163 pages.

L'Europe du libre-échange est à la fois un espace de communication culturelle et linguistique, de mobilité choisie ou contrainte et de commerce interne et externe. Défendre le plurilinguisme, c'est affirmer un sens à l'Europe mais selon quel paradigme construit à partir duquel de ces facteurs déterminants ? En trois chapitres qui illustrent parfaitement le plan classique thèse, antithèse, synthèse, Bruno Maurer déteste avec exemples des fils d'un processus d'institutionnalisation de l'éducation plurilingue et pluriculturelle en cours, avec conviction : le développement de la notion d'éducation plurilingue et interculturelle ; la production et la diffusion idéologique ; le rôle de l'idéologie dans la construction européenne.



Ce faisant, il attire notre attention sur les risques de cette montée en puissance idéologique dans un cadre libéral dominant : floutage de compétences clairement définies dans l'apprentissage des langues ; réduction du rôle de l'école dans le développement des compétences en langues ; minoration des langues dans la formation des enseignants.

La définition du plurilinguisme par le Conseil de l'Europe qui a fait émerger le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est l'aptitude de l'individu à puiser dans un répertoire de connaissances et de compétences variables dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus variées. S'opposant à la conception d'un apprentissage et d'un enseignement des langues juxtaposés en silos qui vise un équilibrisme idéal de haut niveau, la notion de plurilinguisme est certainement un point d'ancrage critique de l'enseignement des langues langue par langue, qui aurait pu aboutir à disqualifier radicalement les dispositifs scolaires et finir par ne plus enseigner les langues. Ce qui n'est pas tout à fait le cas. Le paradoxe réel que relève l'auteur entre la force du discours sur le plurilinguisme et la faiblesse de l'enseignement des langues est-il une conséquence des orientations et des choix d'une Europe libérale, ou bien, sans nier cette responsabilité idéologique qui s'exprime comme l'ouvrage le montre en matière de choix structurels, d'affectation de moyens, de décisions politiques, celle d'un manque de maturité et d'isolement ? La critique arrive à point pour stimuler un débat quelque peu absent, masqué par l'avancée réelle d'une sortie de l'enseignement des langues d'un confinement pédagogique restreint jusqu'à l'irruption d'Un Niveau Seuil (1975), puis du CECR (2001), un unanimité transitoire logique dû à la formation d'une génération d'étudiants européens sous le sceau du «cadre», prompts à valoriser son application adaptée partout dans le monde en oubliant que la valeur essentielle du cadre est dans son modèle d'outil construit selon un processus, et non dans la traduction en telle ou telle langue de ses contenus plus ou moins adaptés.

Ce modèle est-il le produit d'une mécanique idéologique qui tend in fine à noyer le grain de la méthode dans un océan d'intentions sans aboutissement ? Peut-être faisons-nous cette histoire sans savoir que nous la faisons, dans la défense du plurilinguisme comme dans la critique idéologique de son idéologie.

Vu de l'intérieur de l'Europe, on comprend que les politiques linguistiques éducatives soient soumises aux critiques comme le sont les orientations européennes en matière de santé, de protection sociale ou d'emploi. De l'extérieur, on comprend mal comment l'éducation plurilingue et pluriculturelle européenne se construit sans vraiment dialoguer avec le reste du monde et en particulier avec les voisins de l'Union Européenne d'où proviennent de nombreux nouveaux citoyens européens. «Le Cadre a fait le tour du monde mais le monde a-t-il fait le tour du Cadre?», s'interrogeait Daniel Coste en 2011 à Expolangues¹. Il est parfois surprenant d'entendre dire dans les Amériques ou en Asie que cette problématique et son traitement sont purement un fait européen qui a peu de choses à voir avec les contextes dans ces régions, comme il est étonnant de voir comment jusqu'à ces dernières années, le discours exporté hors d'Europe, par des experts européens, restait faiblement critique. Le temps est venu d'une mise à jour qui n'exclut ni les questionnements idéologiques, ni les bilans, ni les retours sur les fondements.

PATRICK CHARDENET

DE LA RHÉTORIQUE CONTRASTIVE À LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE. L'ORGANISATION TEXTUELLE DU FRANÇAIS ET DU JAPONAIS

Takagaki Yumi (2011), Osaka Rouen Le Havre: OMUP (Osaka Municipal University Press) – PURH (Publications des universités de Rouen et du Havre), 259 pages.

Cet ouvrage décrit et explique les modes d'organisation textuelle en français et en japonais, en explorant les différences caractéristiques entre ces deux langues. C'est un travail empirique appuyé sur les observations que l'auteure a effectuées avec un corpus important, constitué principalement à partir de textes académiques japonais et français et à partir d'enquêtes menées auprès d'environ 500 étudiants japonais et d'une centaine de professeurs français.

La première partie du livre aborde les « faits d'option », c'est-à-dire ce qui ressort des conventions, des habitudes, des normes culturelles et de leurs variations, au sein desquels tout texte s'inscrit nécessairement. Par exemple, l'auteure montre qu'une introduction, un développement et une conclusion sont les trois composantes indispensables d'une dissertation française, et surtout que la conclusion doit être clairement exprimée, tandis qu'en japonais, cette dernière est souvent laissée en suspens.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée aux facteurs linguistiques (les « faits de servitude »). La relation entre ces deux sortes de faits est expliquée à la fin. Il est montré dans le cadre de la



linguistique textuelle de J.-M. Adam que la segmentation, la cohésion et la référence explicite sont plus marquées en français, tandis que la prise en charge énonciative et les valeurs illocutoires ont une plus grande place en japonais. L'auteur japonais n'accomplit ainsi pas le texte jusqu'au bout, parce que c'est finalement le lecteur qui l'interprète et le conclut. En japonais, le texte est, même écrit, une collaboration entre l'auteur et le lecteur.

Comme il y a trop peu d'études de l'écrit qui adoptent une démarche contrastive autour des stratégies textuelles, ce travail est d'un grand apport aux études sur la linguistique textuelle. Sur ce sujet, on se serait peut-être attendu à un plus vaste panorama sur la question de la rhétorique comparée, sur les disciplines connexes et sur les principales filiations. L'ouvrage gagnerait à être plus théorique pour satisfaire aux exigences des spécialistes du domaine, mais l'importance du sujet posé et la qualité de l'argumentation permettent de mettre en évidence les problèmes quotidiennement rencontrés en écrivant dans ces deux langues.

Le livre de Yumi Takagaki est donc très utile dans l'enseignement de FLE auprès des publics japonais, surtout dans le cadre universitaire, ainsi que dans l'enseignement du japonais auprès de publics français. Il apporte également une bonne contribution aux discussions sur tous les types d'études interculturelles contrastives.

ITSUKO FUJIMURA
Université de Nagoya (Japon)

1- Daniel Coste, « En 10 ans le Cadre a fait le tour du monde mais le monde a-t-il fait le tour du Cadre », conférence enregistrée au salon Expolangues 2011 le 2 février 2011 à Paris pour les 10 ans du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) pour les langues. En ligne : www.youtube.com/watch?v=F_4SrPjauS8 (consulté le 24 février 2012).

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

Maria Elena Ceberio – *Discours et représentations du plurilinguisme* de Stratilaki Sofia

Asselin Charles – *L'aménagement linguistique en Haïti: enjeux, défis et propositions* de Berrouët-Oriol, Robert, Darline Cothière, Robert Fournier et Hugues St-Fort

Céline Peigné – *Universités francophones et diversité linguistique* de Bitjaa Kody, Zachée Denis

Nadejda Vassiltchenko – *Grammaire et lexique. Regards croisés* de Novakova, Iva et Elena Dontchenko

Mirela Kumbaro Furchi – *Le réel en traduction: greffage, traces, mémoire* de Génin Isabelle (dir.)

Rima Baraké – *L'imparfait français et ses traductions en anglais: approche méta-opérationnelle* de Gabilan Jean-Pierre

8

[...] Point de vue

Suite de la page 1

Dès lors que l'heure du regroupement dans les grands ensembles a sonné pour la région, il importe de se demander comment réussir l'intégration politique et économique tant recherchée. Comment sauvegarder la diversité linguistique qui préoccupe, à juste titre, le monde entier? Comment utiliser les langues de large extension sans porter atteinte aux droits linguistiques de tout un chacun? Comment rendre l'enseignement supérieur et la recherche profitables aux différents pays ou communautés multilingues alors que l'enseignement et la recherche doivent viser avant tout le bien-être social au sens large du terme? Est-il possible d'envisager un processus académique régional intégrant l'ensemble des langues? Comment envisager et conduire des projets régionaux conjoints? Voilà *grosso modo* la problématique dont devait débattre la quarantaine de responsables des départements de langues et universitaires aussi bien régionaux qu'internationaux.

En somme, il serait erroné, voire périlleux, de prôner l'homogénéisation linguistique. Non seulement l'histoire de la tour de Babel se répéterait avec toutes ses conséquences, mais tout le patrimoine socioculturel serait également englouti. Écarter l'une ou l'autre langue du milieu universitaire serait finalement la déconsidérer et pulvériserait les diverses opportunités qu'elle offre. Afin de bien circonscrire la problématique, trois thèmes ont été soumis aux contributeurs :

- Cadre théorique: définition, avantages et défis du plurilinguisme
- Expériences et spécificités nationales du plurilinguisme
- Plurilinguisme et intégration universitaire régionale au sein de la CEPGL et de la CAE

Une cinquantaine de candidats a répondu à l'appel. De toutes ces communications se dégage une conclusion consensuelle: Pour une meilleure intégration régionale, il importe d'adopter des politiques linguistiques réalistes, c'est-à-dire des choix linguistiques conscients qui répondent efficacement aux besoins brûlants des populations respectives. Cela ne peut se faire sans hiérarchisation des langues. La hiérarchisation écolinguistique semble être la meilleure façon de préserver le maximum de langues et de cultures très florissantes dans la région.

La journée du 22 mars 2012 fut consacrée aux ateliers sur des projets conjoints.

L'ambition de l'Agence Universitaire de la Francophonie étant de fédérer un réseau régional des départements et centres de langues visant à :

- partager les expériences et pratiques nationales et régionales sur le plurilinguisme
- renforcer et valoriser la recherche en langues et littératures
- faire émerger des problématiques communes aux départements de langues de la région
- élaborer et soutenir des projets régionaux dans le domaine des langues

Sur le plan concret, cinq projets d'importance, dont la plupart sont à l'état embryonnaire, ont fait l'objet d'ateliers. Il s'agit :

- du mastère régional en traduction et interprétariat (Université Nationale du Rwanda)
- du mastère régional en didactique du français langue étrangère (Université du Burundi)
- du dictionnaire multilingue en ligne sur les langues des Grands Lacs (Université de Ngozi, Burundi)

- de la sauvegarde et de la valorisation des textes traditionnels via le plurilinguisme et les nouvelles technologies (Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, RDC)
- de structurer un réseau EAC et GL des départements et centres de langues (AUF, Bujumbura)

À l'issue des ateliers, des possibilités de démarrage de ces projets ont été discutées en plénière. Il a été admis que tous ces projets sont bénéfiques et urgents pour la région. Les moyens financiers requis constituent cependant un grand obstacle à leur réalisation. C'est à ce niveau qu'il faudrait mobiliser tous les efforts et contributions. L'AUF fait de son mieux en matière d'appui.

S'agissant de soutien, le réseau Lexicologie, Terminologie et Traduction (LTT) a pris les devants. Son secrétaire général, le professeur Xavier Blanco de l'Université autonome de Barcelone, a animé, le 23 mars, une formation sur le logiciel NOOJ, un outil de travail très utile dans l'analyse du corpus linguistique. Les participants sont donc armés pour mener à bon port les projets envisagés.

ÉVARISTE NTAKIRUTIMANA
Université Nationale du Rwanda (Rwanda)

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

L'article *Point de vue* d'Abdelouahad Mabrou, « 2^e Colloque international CECA – Enseignement, apprentissage du FLE / FLS à travers le Monde: un paradigme en construction »