

2012. Formation permanente interlangues: un séminaire d'initiation à la recherche.
Masello, Laura (dir.). *Lenguas en la región: integración, enseñanza y cooperación desde la universidad*. Mdeo: Mastergraf. ISBN: 978-9974-0-0880-9. pgs. 98-115.

Formation permanente interlangues: un séminaire d'initiation à la recherche¹

Laura Masello

Universidad de la República (UDELAR)

Centro de Lenguas Extranjeras (Celex)

La recherche en Langues étrangères en tant que champ disciplinaire

Parmi les modalités de formation continue mises en place par le Centre de Langues Étrangères (Celex) de l'Universidad de la República et destinées aux professeurs de langues, nous avons développé en 2010 et en 2011 une proposition interlangues sous forme de séminaire semi-présentiel, dont la finalité est de réfléchir avec les participants sur la place de la recherche dans leur vie professionnelle. La formation initiale des enseignants en Uruguay ne prévoit pas d'initiation à la recherche; le Celex s'est donc proposé d'aider à remplir ce vide en offrant divers dispositifs de formation pour les professeurs diplômés et non diplômés exerçant leur métier aussi bien à Montevideo qu'en province. Le fait de gérer un département universitaire où sont représentées une grande variété de langues nous a amenée à promouvoir des espaces d'échange dans un véritable entrelieu de rencontre des expériences de la pratique quotidienne mais aussi des traditions et des formations hétérogènes de chaque professeur. Notre Centre présente donc toutes les caractéristiques d'une communauté éducative. La notion de collectif étant fondamentale pour qu'une communauté éducative puisse se constituer en tant que telle, un travail empathique et patient s'avère nécessaire pour que la co-construction d'une culture d'enseignement soit possible dans le respect concomitant des individualités.

Dans ce sens, cette proposition a été partagée par sept professeurs du Centre, qui, en plus de leurs travaux individuels de recherche, se réunissent dans un projet collectif autour des cultures d'apprendre et des cultures d'enseigner. Nous avons appliqué ces notions au domaine de la formation permanente pour parler de l'existence de cultures de former ou de cultures de formation. Alors que, depuis un certain nombre d'années, l'on accorde une place importante à la réflexion que l'apprenant peut faire sur ses propres stratégies d'apprentissage, une telle orientation peut être transférée au domaine de la formation des professeurs à tous les niveaux (formation initiale, licence, master ou formation permanente) afin d'analyser les stratégies individuelles et collectives de construction de la compétence d'enseignement et de la compétence de recherche.

¹ Este trabajo retoma algunos puntos desarrollados en la ponencia "Culturas de formación: la construcción de la competencia de investigación en dispositivos de formación permanente" presentada en el Forum Mundial des Centres universitaires de langues. Université de Franche-Comté, Besançon. 25 y 26 de mayo de 2011.

Le groupe et la recherche participative

Selon la ligne de pensée de Puren (2001), pour construire une culture de formation il faut passer de l'hétéroformation (concepts-produits), à l'interformation (concepts-processus) pour atteindre enfin l'autoformation (concepts-construits). Notre séminaire ferait partie de la deuxième étape tout en ouvrant la voie pour la troisième.

Nous prenons pour cadre théorique une vision socio-interactionniste selon laquelle tous les participants sont les acteurs de ce processus de construction. Il est important de connaître au préalable certains aspects liés au contexte éducatif auquel appartient notre public ainsi qu'à la réflexion interinstitutionnelle qui a pris place ces dernières années pour tenter de rapprocher des univers longtemps isolés. En effet, en Uruguay, la formation des professeurs, aussi bien pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire, ne relève pas de l'université mais de l'Anep (Administración Nacional de Educación Pública) à travers des instituts de formation non universitaire. D'après Díaz (2010: 232),

dans ce projet fondationnel il a été décidé de pourvoir les Écoles Normales de rigueur académique en ce qui concerne l'enseignement, alors que les universités ont été chargées de la production scientifique des savoirs disciplinaires. Autrement dit, les Écoles Normales enseignaient à faire tandis que les universités apprenaient à savoir. Désormais, la formation des enseignants a été considérée comme une éducation de qualité inférieure par rapport à celle provenant de l'université².

Comme il a été dit dans notre introduction, cette représentation selon laquelle il existerait un hiatus entre la pratique et la recherche académique fait partie des cultures de formation en vigueur.

D'autre part, contrairement à ce qui se passe dans le reste de l'Amérique Latine, nous devons signaler que les deux organismes en question sont à leur tour autonomes par rapport au Ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC). Cette séparation en trois institutions s'explique pour des raisons historiques qu'il n'est pas possible d'analyser dans le présent travail. De toute façon, un grand effort d'harmonisation qui a été entrepris pendant ces dernières années dans le domaine de l'enseignement des langues s'est traduit, parmi d'autres initiatives, par la création d'une commission de politique linguistique.

² Notre traduction.

Dans ce nouveau contexte, tous les acteurs sont d'accord pour considérer l'intégration et le plurilinguisme comme des réalités du contexte régional, en particulier dans la région du Mercosud à laquelle nous appartenons. Il en découle la nécessité de concevoir nos propres modèles d'enseignement et de formation des professeurs. Dans la création de cet espace collectif de réflexion, tant que les formations post licence ne sont pas encore stables, notre contribution depuis l'université vise l'interformation dans la ligne de Puren. Ceci dit, il ne s'agit pas d'occuper une position de supériorité en tant qu'universitaires; au contraire, notre action est centrée sur le partage de notre expérience de professeurs et de chercheurs et poursuit la création des conditions favorables pour la constitution de réseaux et de groupes de réflexion et de recherche.

Pour ce faire, nous avons tenu à adopter une dynamique cohérente avec ce positionnement. On peut affirmer que, depuis les années 70, trois grands types de recherche se sont succédé dans le domaine de la formation des professeurs: la recherche sur les professeurs; la recherche avec les professeurs; la recherche des professeurs (Mizukami 2003: 201). Nous essayons d'éviter ce que l'on désigne par l'expression recherches "collaboratives" car, contrairement à ce qui est souvent proclamé à leur égard, c'est le professeur objet de la recherche qui finit dans la plupart des cas par être le seul à «collaborer» avec le chercheur, qui en résulte à son tour le seul bénéficiaire.

Nous partageons l'impression qu'il existe un changement de paradigme dans la formation des enseignants et que ce bouleversement est lié à la place que ceux-ci ont commencé à accorder à leurs propres recherches. Pour ce qui est du débat sur ce sujet dans notre continent, Cárdenas (2008: 46) soutient que les changements de perspective dans le domaine de la formation des enseignants en Amérique Latine seraient en rapport avec le passage du modèle de l'entraînement au modèle alternatif du paradigme coopératif. Dans un tel contexte, c'est la recherche participative qui occupe le premier plan, comme il arrive en Asie, en Afrique et en Amérique, dans la mesure où cette modalité de recherche tient compte des conditions socio-politiques ainsi que de l'existence des minorités marginalisées et crée des communautés de chercheurs pouvant avoir une incidence sur les politiques linguistiques et éducatives.

Dans ce sens, d'après Schön (apud Mizukami 214), les connaissances construites par les professionnels doivent avoir leur propre espace au sein des institutions de l'enseignement supérieur. Ces formes alternatives de production de connaissance sont d'habitude ressenties par les institutions académiques comme une menace pour leur légitimité. Or, la nouvelle donne indique que ce ne sont plus les universitaires académiques qui "donnent" la parole aux professeurs, mais ces derniers la prennent sans avoir besoin de recevoir l'autorisation des

premiers. Les professeurs ne sont plus les consommateurs des recherches des autres; les universités ne sont plus les seules à produire de la recherche. La focalisation sur les processus d'apprentissage professionnel de l'enseignement devient aussi une forme de production de connaissance.

La modalité choisie: le semi-présentiel

Pour le moment, le cadre idéal pour atteindre cet objectif de coordination entre l'expérience provenant de la pratique, la réflexion collective et la recherche est celui des activités de formation permanente, telles le séminaire interlangues dont il est question. Les conditions de travail des professeurs de langues (parmi lesquelles la nécessité d'exercer leur métier dans plusieurs institutions et le manque d'opportunités d'actualisation en dehors de Montevideo) semblent justifier l'adoption de ce type de dispositif pédagogique plus flexible, mis au point dans l'espace virtuel d'apprentissage. Nous avons adopté le format *Blended Learning, modalité hybride*.

En voici les composantes principales:

A- Activités préparatoires (lectures et enquêtes)

B- Interventions dans les forums

C- Réalisation de tâches (webfolio 1 et 2)

D- Consultations via des forums de quatre types:

- Forum collectif de discussion générale (attentes, représentations, doutes, commentaires, opinions, évaluations des tâches et du cours en général)
- Forums par langue: anglais, français, portugais, italien
- Forum sur un sujet spécifique
- Forum sur des difficultés techniques (alphabétisation digitale)

E - Travail de fin de cours: pré-projet

Au-delà du travail sur la plate-forme, le séminaire comprend plusieurs séances présentiels ainsi que des activités complémentaires préparatoires et postérieures aux rencontres mensuelles organisées autour d'ateliers collectifs et d'ateliers par langues. Ce programme exige un temps de travail intense (des lectures, des tâches et des forums obligatoires), auquel il faut ajouter d'autres enjeux tels que, par exemple, les différents degrés d'alphabétisation digitale des acteurs.

Méthodologie de travail

La méthodologie de travail prévoit une démarche alternant donc les moments de réflexion individuelle et collective autant en présentiel que sur la plate-forme. Voici dans les tableaux qui suivent, un exemple de ce qui est prévu en partie pour la première phase, pendant laquelle les participants sont invités dès le début à enrichir les échanges, pierre de base du séminaire, par leur expérience professionnelle et par la recherche de sujets de discussion-réflexion ou de bibliographie complémentaire. Toutes les activités présentiels se déroulent en espagnol, à l'exception des ateliers-langues simultanés.

Phase préparatoire (12 jours)

Tâches	Délai	Démarche	Modalité
Bienvenue sur la plate-forme. Réalisation du cours "Conociendo EVA ³ " et consultation du Tutorial Moodle Entorno Virtual	2 jours	Travail individuel Consultation profs tuteurs	Forum Plate-forme
Création du profil individuel		Echanges	Forum Plate-forme
Activités communes 1 et 2	10 jours	Lectures à commenter en collectif	Forum Plate-forme
Tâche A pour Atelier par Langues		Travail individuel préparation	Webfolio Plate-forme

Première rencontre en présentiel (1 journée)

Responsable (aire linguistique de travail)	Thématiques abordées
Directrice du séminaire	1.- La recherche dans le domaine des Langues Étrangères
Directrice du séminaire; professeurs tuteurs	2- De la pratique réflexive à la théorisation sur la pratique
Directrice du séminaire	2-Recherche en linguistique, en linguistique appliquée et en didactique des langues étrangères

³ EVA: Entorno Virtual de Aprendizaje de l'Universidad de la República

Deux professeurs tuteurs	3- Types de recherche 3a- Paradigmes et approches
Quatre professeurs tuteurs	3b- Méthodes et pratiques

Premier Atelier par Langues en présentiel (1 demi-journée)

Ateliers simultanés	Thématiques abordées
Français Italien Anglais Portugais	4a.- Analyse d'un projet de recherche (à partir de la Tâche A)
	4b.- Étapes d'une recherche

La recherche menée par les professeurs

Dans ce processus, le choix des tâches et leur suivi s'avèrent fondamentaux. Les activités de préparation portent sur des lectures de textes théoriques provenant des quatre domaines linguistiques, en plus de la bibliographie commune en espagnol. Cette diversité, assurée par la présence de plusieurs langues-cultures, provoque des échanges enrichissants lors des séances présentiels collectives.

Compte tenu de l'hétérogénéité des cultures enseignantes ainsi réunies, le séminaire se donne pour but la construction d'une notion de recherche contextualisée, sous-tendue par une démythification du rôle et du statut du chercheur. De nos jours, il existe une tendance à inclure la recherche dans les cursus des formations initiales. Cependant, dans la plupart des cas, les formateurs de formateurs responsables de ces cursus n'ont pas reçu eux-mêmes cette initiation. Dans le cas des langues étrangères, nous sommes en plein processus de constitution de ce domaine, indépendant de la recherche menée par des agents extérieurs (Cárdenas 2008: 55).

Dans le séminaire en question, l'ensemble des participants comprend un éventail dont les extrêmes vont depuis une formation fortement théorique jusqu'à l'apprentissage non formel dans la pratique et dans la réflexion de groupe. À mesure que le séminaire avance, la tension "théorie vs pratique" s'estompe car, dans la vision partagée par tous, pour "savoir" il faut "faire".

Ces considérations nous permettent de juger assez injuste le débat selon lequel la recherche menée par les professeurs en tant que praticiens ne devrait pas être prise pour

de la véritable recherche. Tout au contraire, nous adhérons à l'analyse de de Zeichner (1993: 21):

La pratique de chaque professeur est le résultat d'une théorie ou d'une autre, reconnue ou pas. Les professeurs théorisent toujours dans la mesure où ils doivent faire face à divers problèmes pédagogiques, tels que les différences entre leurs attentes et les résultats obtenus. À mon avis, la théorie personnelle d'un professeur sur la raison pour laquelle une leçon de lecture s'est bien ou mal passée, est de la théorie tout autant que les théories élaborées dans les universités sur l'enseignement de la lecture (...) la différence entre la théorie et la pratique est, avant tout, une méprise entre la théorie de l'observateur et celle du professeur, et non un fossé entre la théorie et la pratique .

De la pratique réflexive à la théorisation sur la pratique

Dans une formation des enseignants orientée vers une pratique réflexive, l'un des savoirs de base est la conscience de la part de l'élève-professeur de la nécessité de s'assumer lui-même en tant que sujet de production de savoirs (Sturm 2008: 342). Pour se former dans la théorisation didactique, il est possible d'avoir recours à ce qui a déjà été produit par la théorisation collective dans le champ disciplinaire de la Didactique des Langues. Pourtant, une véritable formation n'a lieu que dans la mesure où ces concepts et ces réflexions sont théorisés par le professeur lui-même (Galisson & Puren 1999: 41).

Selon Galisson et Puren (ibid: 38), "théoriser" suppose: a) élaborer des concepts à partir de données empiriques; b) avoir recours à des concepts pour interpréter des données empiriques; c) mettre en rapport des concepts à travers leur articulation dans des "configurations conceptuelles" (comme résultat de certaines opérations intellectuelles). Mc Nulty et Usma 2005 (apud Cárdenas 2008: 50-51) distinguent, à leur tour, trois caractéristiques "essentielles pour l'exercice effectif de la recherche" des professeurs: a) la capacité de réflexion critique; b) le développement d'habiletés pour la recherche au moyen de l'exploration pédagogique dans des espaces éducatifs différents; c) la capacité de comparer des théories.

La clé de la construction d'une compétence de recherche réside dans les degrés de systématisation qui font que l'on progresse depuis les premiers pas dans le cadre de la pratique réflexive jusqu'à ce que l'on maîtrise la méthodologie de la recherche formelle. Mais cette évolution doit être accompagnée de la conviction que ce processus aura ses retombées dans le développement professionnel. Quels sont les moyens pour y parvenir? Tout ce qui contribue à la transformation du professeur dans sa dimension intégrale: enseigner dans des cours avancés, mener des recherches, présenter des communications dans des congrès internationaux, s'engager dans la pratique réflexive, développer des agendas de travail autonome, former des réseaux de travail (Cárdenas 2008: 51). Avec la réalisation de ce séminaire nous essayons d'atteindre ces objectifs au moins partiellement, afin que la recherche en Didactique des Langues soit "une activité au service de la discipline et de tous les acteurs du domaine, en particulier de ceux pour qui l'institution scolaire existe" (Galisson 1994: 135).

Trois exemples de pré-projets dans le domaine du français

Pour conclure, nous présentons dans cette occasion quelques résultats de cette ligne de travail à travers trois pré-projets élaborés en 2010 et en 2011. Dans le plan de travail, la tâche n° 9 consistait à présenter une première version du pré-projet contenant les aspects travaillés pendant ce séminaire, à savoir: justification, questions et /ou hypothèses, cadre théorique, première bibliographie.

Pré-projet de recherche – année 2010

Les difficultés de compréhension des éléments lexicaux à référent culturel en classe de FLE

Mariella Falchetti

Seminario Investigación CELEX

Mots-clés: compréhension – lexique – compétence socioculturelle – interculturel

Cadre: Ce projet fait partie de l'ensemble des travaux élaborés dans le cadre du Seminario de Introducción a la Investigación para profesoras de lenguas organisé par le CELEX de la Universidad de la República (septembre-décembre 2010.)

Justification de la recherche

Dans notre pratique de classe, nous avons constaté que l'une des composantes de la compréhension écrite et de la compréhension en général -à savoir, la présence d'éléments lexicaux qui font partie des compétences référentielle et socioculturelle-, pose des difficultés qui ne relèvent pas de la compétence linguistique. C'est le cas des périphrases qui renvoient à des référents historiques (les trente glorieuses), géographiques (la cité des Papes) ou autres (le Quai d'Orsay). C'est le cas aussi des

sigles (SNCF, RER, PACS) de plus en plus appréciés des Français. Citons encore des noms propres correspondant à des personnalités politiques, artistiques et autres, des titres de films ou de chansons, des slogans publicitaires, cités très souvent dans les discours médiatiques, étroitement liés à l'événement qu'ils créent (Azcona, 2008). Nous nous limiterons dans ce projet, pour cibler notre recherche, à ces métaphores figées ou périphrases, qui font partie de l'univers culturel de chaque langue et qui permettent une approche socioculturelle des langues-cultures.

Questions

Quelques questions, axées sur l'enseignant, seraient les suivantes : Comment sont perçues ces périphrases par les enseignants de FLE? Est-ce que leur formation linguistique comprend un volet qui inclut les éléments cités? Comment font-ils pour introduire ces contenus dans leur enseignement? Font-ils appel à des explications préalables et à des notes accompagnant le texte? Proposent-ils à leurs étudiants des stratégies pour améliorer la compréhension de ces éléments, essentiels pour la vraie compréhension des textes?

Une question, axée sur l'apprenant, serait la suivante: Comment les apprenants arrivent-ils – ou n'arrivent-ils pas – à décoder les éléments lexicaux à référent culturel?

Cadre théorique et concepts

Lorsque nous proposons aux apprenants un texte (oral ou écrit) il existe deux manières d'interpréter le mot «compréhension»: en général, de notre point de vue d'enseignants, nous pensons à des réponses qui vérifient la compréhension du message en fonction d'un objectif dont on veut vérifier l'atteinte, c'est-à-dire à un résultat. Mais du point de vue sociolinguistique, la compréhension est perçue comme un processus, comme une «opération interactive dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte» (Aboubaker 2008). Dans cette optique, le but de ce projet est de se pencher sur les problèmes de compréhension posés par des difficultés qui ne relèvent pas de la compétence linguistique du lecteur, mais d'un autre type de compétences, liées aux connaissances antérieures et à des stratégies personnelles de lecture.

La compréhension des textes comprend plusieurs éléments, à savoir une compétence discursive dans les deux langues (capacité à reconnaître différents types de textes et leur structure, capacité à reconstruire le sens à mesure qu'on lit, connaissance des éléments linguistiques de cohésion), une compétence linguistique en langue étrangère, mais aussi des connaissances antérieures et une expérience socioculturelle et enfin des stratégies personnelles de lecture et d'apprentissage (Moirand 1982).

Plusieurs auteurs soutiennent l'idée que l'explication d'un texte n'entraîne pas sa compréhension et que «le sens ne se donne pas, il se crée» (Aboubaker 2008). Ainsi, la compréhension serait le produit de la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations cognitives aboutissant à la création de sens. Cette opération est basée en partie sur les connaissances antérieures du lecteur, ce qui constitue l'une des sources de difficulté de la compréhension.

Si nous acceptons que le lexique n'est pas un inventaire de mots isolés, nous serons d'accord avec Morante Vallejo (2005: 26) quand il affirme que “aprender palabras no es un acto acumulativo... sino que se trata de un proceso cognitivo complejo, que da lugar al desarrollo de un lexicón mental. El conocimiento comprendido en el lexicón implica tanto conocer las piezas léxicas que lo conforman, como conocer las

relaciones que establecen, sus propiedades y las regularidades y arbitrariedades de su uso. Además, desarrollar el lexicón implica desarrollar estrategias de aprendizaje específicas del vocabulario”.

Sophie Moirand (1982: 136-137) explique qu’il n’est pas difficile de sensibiliser les apprenants aux éléments de cohésion, ni à l’image du texte, ni aux articulateurs logiques et rhétoriques présents dans les textes. Pour elle, les obstacles à la compréhension sont posés par les éléments lexicaux. Ces problèmes relèvent soit de la compétence linguistique, soit de la compétence référentielle (expérience et capacités d’inférence et de présuppositions), soit de la compétence socioculturelle (savoirs partagés ou relations conjoncturelles).

Si on accepte ces prémisses, les implications pédagogiques en sont évidentes: une nouvelle manière d’aborder les textes, facilitant aux élèves des stratégies qui leur permettent l’appropriation d’un savoir-lire et donc d’un savoir-comprendre (Aboubaker 2008). Nous ajouterons ici le problème de l’absence de connaissances antérieures, qui peut entraver la compréhension telle que nous la concevons. Il ne suffit pas de connaître les mots, le travail d’interprétation et de décodage de documents passe principalement par une activité linguistique et par la connaissance du contexte socio-culturel de la culture-cible; le rôle de cet apprentissage est plus global: l’apprenant est un acteur social, dans une culture donnée et c’est donc à travers ses représentations personnelles qu’il décode la réalité étrangère (Morlat 2009).

J. Binon et S. Verlinde (1996: 37) insistent sur l’importance des implications culturelles dans l’acquisition du vocabulaire: “A palavra, então, não é conhecida completa e adequadamente a não ser que seja na companhia de suas co-ocorrências privilegiadas e com base nas suas implicações culturais». Selon ces auteurs «cumpre não negligenciar esta dimensão cultural mas explicitar os implícitos culturais quando se trata de aprendizes de língua estrangeira que não possuem a intuição e a cultura do falante nativo”. Dans une vision plus actuelle, C. Puren (2008) établit une relation entre perspective actionnelle et perspective culturelle, en retraçant les différentes périodes dans l’enseignement des langues étrangères: la méthodologie traditionnelle, puis la méthodologie active, et enfin l’approche communicative et interculturelle, pour aboutir à la pédagogie du projet, qui mènera les élèves “à agir socialement en langue-culture étrangère d’abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe”. Cette “configuration didactique, qui a quant à elle l’avantage d’avoir derrière elle toute l’expérience historique accumulée depuis des décennies par la pédagogie du projet, devrait amener à un nouveau rééquilibrage entre langue et culture proche de celui de la méthodologie active, dans la mesure où il s’agira pour les apprenants tout autant de se construire une compétence culturelle commune à l’occasion de l’apprentissage langagier collectif, que de se construire une compétence langagière commune à l’occasion de l’élaboration d’une culture collective. Je propose de nommer ‘compétence co-culturelle’ cette capacité à construire une culture commune comme action avec les autres, et ‘co-culture’ cette culture commune constituée de l’ensemble des conceptions partagées élaborées conjointement par et pour l’action collective” (Puren *ibid*).

Bibliographie provisoire

Aboubaker, Nasser. 2008. *À propos de la problématique de la compréhension*. Tripoli, Lybie: Université El-Fateh. EduFLE.net.

Azcona de Sánchez Cristina. 2008. Les dimensions culturelles de l’enseignement

des langues. Des mots aux discours. Notes de lecture (Beacco 2000) Universidad Nacional de Cuyo. [Nueva Revista de Lenguas Extranjeras. N° 10](#) bdigital.uncu.edu.ar.

Binon, Jean & Verlinde, Serge. 2000. Como otimizar o ensino e aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? Leffa, Vilson (org.) *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat. pp. 119-166.

Moirand, Sophie. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Morante Vallejo, Roser. 2005. *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: ArcoLibros.

Morlat, Jean Marcel. 2009. L'approche interculturelle en classe de Français Langue Étrangère. Édu.FLE.net

Puren, Christian. 2008. De l'approche communicative à la perspective actionnelle et de l'interculturel au co-culturel. Site web de l'auteur.

Pré-projet de recherche 2011

La place et l'emploi des textes littéraires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères: le cas du FLE en Uruguay

Martin Amorin

Seminario Investigación CELEX

Mots-clé: apprentissage du FLE- approches didactiques- textes littéraires

Justification

Le texte littéraire est un objet de langue et de culture; comme tel, il s'est inscrit très tôt dans la tradition de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cette présence récurrente du document littéraire dans les différentes approches de la didactique des langues est due à la relation qu'il entretient avec "les objectifs fondamentaux de cet enseignement", à savoir, les objectifs formatifs, culturels et langagiers (Puren 1990: 1). Mais les transformations méthodologiques des dernières années ont entraîné de profonds changements dans l'emploi et dans la place offerte aux documents littéraires en cours de langue. À partir des années 1970 notamment, les approches communicatives ont déplacé le centre vers une pratique et une compétence préférentiellement sociales de la langue, délaissant le support traditionnel du texte littéraire en milieu scolaire. "Le document littéraire n'est pas adapté à la mise en œuvre de cette approche en classe de langue, parce que dès lors qu'il est utilisé comme support à une communication conçue à la fois comme objectif et comme moyen, il ne peut donner lieu qu'à un commentaire 'scolaire' puisque les élèves vont naturellement parler en tant qu'élèves au professeur en tant que professeur" (Puren 2006 : 4). Or, l'essor de la méthodologie actionnelle et le développement des TICE supposent peut-être un renouveau quant à la place et à l'emploi du texte littéraire en FLE. Notre recherche s'inscrit donc dans cet axe de réflexion et cherche à faire le point sur les pratiques dans le domaine du FLE en Uruguay.

Questionnements

De nombreuses interrogations surgissent sur notre objet de recherche. La question principale: Quel est le statut du texte littéraire en classe de langue? renvoie à toute une

série de questions subséquentes. Quelles sont les variations institutionnelles dans la pratique du littéraire? Quels changements s'opèrent entre les différentes approches didactiques: communicative, actionnelle, multimédia? Quelle est la place offerte au texte littéraire dans les démarches didactiques des enseignants? Les textes ont-ils une place à part entière dans l'enseignement de la langue ou sont-ils utilisés comme des documents parmi d'autres? Quelles sont les représentations des apprenants sur le discours littéraire et sur son introduction comme document en classe de langue? Qu'en est-il du rôle du texte littéraire dans la pédagogie actionnelle? Et quelles transformations supposent les TICE? Ouvrent-elles la possibilité à de nouvelles pratiques?

Question principale.- Des interrogations précédentes on peut dégager une question principale qui va redéfinir l'objet et les objectifs de notre recherche. Nous partons de l'hypothèse que le texte littéraire en classe de langue est toujours tiraillé entre deux traditions. D'un côté la tradition scolaire de la lecture-commentaire, qui valorise le texte en tant que réalisation élevée de la compétence langagière. Ce mode d'entrée au document littéraire est issu de l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle et il a été transposé à celui des langues étrangères sans révision profonde (Puren 1990). D'un autre côté, la tradition propre à la didactique des langues étrangères dont les approches communicatives constituent le paradigme. Dans les approches issues de cette tradition visant l'acquisition de compétences de communication, l'emploi du texte littéraire est très souvent limité et fonctionne principalement comme document authentique permettant d'illustrer un fait de langue (Puren 2006).

Nous pensons que ces deux mouvements méthodologiques opposés coexistent encore d'une manière différentielle, en fonction du cadre institutionnel de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. L'objectif et la question principale de notre recherche seront donc de savoir si la perspective actionnelle et le développement des outils multimédias offrent la possibilité de faire la synthèse entre ces deux mouvements afin de donner au texte littéraire une place nette et intégrée dans l'apprentissage de LE et si cette possibilité correspond à la fois aux différents cadres institutionnels de l'enseignement et aux attentes des apprenants.

Cadre théorique et concepts

Afin d'aborder le problème de la place du texte littéraire dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, nous nous arrêterons d'abord sur la définition de quelques concepts qui nous permettront d'avancer sur un terrain balisé.

Nous devons avant tout nous interroger sur la nature du texte littéraire dans l'espace situé de la classe de langue étrangère. Il nous est impossible dans ce cadre de rendre compte de la totalité du débat autour du littéraire, et cela nous éloignerait de notre objectif. Nous partirons d'une définition très large et fonctionnelle du texte littéraire, conçu comme toute production verbale, orale ou écrite, dont la fonction principale est de nature esthétique. Par "fonction" nous faisons évidemment référence à la célèbre caractérisation de la communication de Roman Jakobson, mais nous soulignons également l'emploi qui est fait du texte. Ainsi, la fonction du texte n'est pas impérissable car elle est soumise à des ré-énonciations constantes qui peuvent modifier l'ancrage discursif original. Dans ce sens, un texte originalement non littéraire peut facilement entrer dans le champ littéraire, grâce à une relecture contextuelle focalisée sur sa fonction esthétique.

Cependant, cette définition étendue du littéraire ne résout pas nos interrogations principales: qu'est-ce qu'un texte littéraire en classe de langue étrangère?, quelle est sa fonction?, existe-t-il des transformations au niveau de sa nature discursive? Ces

questions correspondent aussi aux usages divers que l'on a pu constater dans les cours de langue, couvrant un large spectre entre le simple exemple linguistique et l'intermezzo culturel (Peytard 1982).

Depuis les années 70 et l'essor des approches communicatives (Widdowson 1981, Moirand 1982), le texte littéraire est considéré par les enseignants comme un document authentique, c'est-à-dire, comme un document qui n'a pas été créé à des fins didactiques, mais qui fait partie d'un échange communicatif effectif entre des usagers maternels de la langue. Henri Besse définit le document authentique comme "un échantillon prélevé au sein des échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée / apprise (...) conforme à leurs pratiques langagières authentiques" (Besse 1984).

En effet, la production du texte littéraire fait partie d'une pratique de la langue et d'un échange social institué, dont l'espace de réalisation n'est pas celui de la classe de langue.

Pour sa part, Francine Cicurel situe les écrits littéraires parmi les documents authentiques, avec les textes médiatiques, les textes de l'environnement quotidien, les écrits dialogues et les écrits professionnels (Cicurel 1991). Nous préférons ne pas limiter le texte littéraire à la seule production écrite, même si celle-ci demeure le principal mode d'accès au littéraire. Cela nous permettra ultérieurement d'élargir le texte au multimédia.

La question que nous nous posons face à ces définitions est la suivante: que devient le texte littéraire conçu comme document authentique? Nous savons que cette approche requiert une fragmentation du texte, une sélection à des fins didactiques, donc une mise en forme (Besse 1984).

Nous pouvons avancer que la réintroduction du texte littéraire comme document authentique ne change pas sa nature discursive, située sur un double plan, celui *du factuel* (une production sociale et culturelle insérée dans le marché des biens symboliques) et celui *du fictif*. Au contraire, le texte littéraire reste un discours de fiction et doit être considéré dans son rapport au statut fictionnel du discours en classe de langue. Nous dirons alors que ce double plan se duplique à son tour, un nouvel usage (l'échange didactique) se superposant à l'emploi d'origine (l'échange littéraire). Le plan du fictif se dédouble aussi, car le discours de fiction propre au littéraire est recouvert très souvent par un autre discours fictionnel, celui de l'énonciation feinte dans la classe.

L'objectif communicatif de la didactique des langues se confronte en effet à ce que nous appellerons, en suivant Cicurel (1996), le paradoxe insurmontable de l'énonciation artificielle dans la classe, les simulations et les dialogues hors contexte tombant dans la sphère du fictionnel. Selon cette auteure, il existe une instabilité énonciative au sein des échanges dans la classe de langue. Les frontières entre le discours sérieux et le discours simulé seraient perméables. La fiction énonciative fait partie du processus d'apprentissage et constitue une des pratiques le plus répandues en classe de langue. Cicurel montre la façon dont ce processus est intériorisé par les enseignants et les apprenants, qui peuvent passer du registre réel au fictif dans une même phrase. Afin de décrire la logique communicative sous-jacente à ce phénomène, Cicurel fait appel à la notion de polyphonie. Cette logique ayant des parallèles importants avec la dimension fictive du texte littéraire, nous nous demanderons comment décrire à notre tour sa fonction dans la classe de langue.

La première remarque à faire concerne le concept de fiction. Pourquoi a-t-on recours en classe de langue à l'énonciation simulée? Et quelle relation a-t-elle avec la fiction littéraire? Pour y répondre nous ferons appel à la notion de mimésis comme mécanisme cognitif et aux idées du simulacre et de la représentation comme laboratoires de

pratiques discursives. La langue semble être mise en scène dans l'espace de la classe comme dans le texte littéraire. La littérature serait donc le modèle d'une énonciation fictive qui a pour finalité la représentation des possibles (Schaeffer 1999).

Notre première hypothèse est que la logique du discours littéraire rejoint une partie du discours didactique à travers des énoncés de fiction en classe de langue étrangère. Nous pensons que l'emploi du texte littéraire permet de conduire la fiction de l'énonciation didactique vers un champ élargi de mimésis et aborder ainsi d'autres types de représentations du langage, symboliques et culturels. Cette hypothèse est à confronter avec la méthodologie de lecture sémiotique proposée dans l'ouvrage collectif de Peytard (1982).

La deuxième remarque se centre sur la notion de polyphonie. Cicurel (1996) emprunte à Ducrot (1984) l'idée d'une énonciation dialogique pour montrer comment l'instabilité discursive du didactique fait partie d'une stratégie de communication. Comme nous le savons bien, les concepts de polyphonie et de dialogisme ont été développés par Bakhtine et ont servi principalement à l'étude et à l'analyse littéraires. Selon ce dernier, "tout discours est un discours dialogique, orienté vers quelqu'un qui soit capable de le comprendre et d'y donner une réponse, réelle ou virtuelle" (Voloshinov/Bakhtine apud Todorov 1981: 298). La présence du texte littéraire en classe de langue ne serait pas incompatible avec des objectifs communicatifs, bien au contraire. L'énoncé littéraire est un énoncé qui a pour interlocuteur un autre toujours possible et donne lieu à un discours dialogique, ouvert à toute ré-énonciation.

La troisième piste de recherche théorique que nous voudrions explorer est issue des réflexions de Paul Ricœur sur la force heuristique de la fiction (1986). Selon le philosophe français, la fiction n'est pas seulement un outil cognitif de représentation, mais aussi un procédé discursif de modélisation du réel, ce qui la restitue au domaine de l'action humaine. "La fiction a, si l'on peut dire, une double valence quant à la référence: elle se dirige ailleurs, voire nulle part; mais parce qu'elle désigne le non-lieu par rapport à toute réalité, elle peut viser indirectement cette réalité, selon ce que j'aimerais appeler un nouvel 'effet de référence'." (Ricœur 1986: 246). "Cette force référentielle consiste en ce que l'acte narratif, traversant les structures narratives, applique la grille d'une fiction réglée au 'divers' de l'action humaine. Entre ce qui pourrait être une logique des possibles narratifs et le divers empirique de l'action, la fiction narrative intercale son schématisation de l'agir humain" (Ricœur 1986: 248).

C'est cette capacité de la fiction, qu'elle soit ludique, littéraire ou didactique, à tisser un fil entre la description d'un monde possible et la représentation des actions humaines, qui nous intéresse. Rien de plus éloigné alors des possibilités du texte littéraire en classe de langue que la vision étriquée de la lecture/commentaire. Le discours littéraire serait l'outil d'un retour du fictif au réel, d'un réinvestissement du monde et la possibilité pour les apprenants d'un agir à travers la langue. Il nous reste à explorer comment cette valeur d'action communicative et représentationnelle présente dans le texte littéraire peut être mise au profit d'une approche didactique et d'une pratique de classe. Nous devons alors confronter cette description du fait littéraire aux propositions des tenants d'une perspective actionnelle pour la didactique des langues (Puren 2006).

Bibliographie provisoire

Bakhtine, M. et Voloshinov. 1981. La structure de l'énoncé in Todorov, T. *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil.

Besse, H. 1984. Sur quelques aspects culturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue. *Tranel*, N° 6. pp. 135-145. Cicurel, F. 1991.

Lectures interactives en langue étrangère. Paris: Hachette. Cicurel, F. 1996. L'instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours. *Les Carnets du Cediscor*, N° 4.

Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit* Paris: Minuit.

Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Peytard, J. et al. 1982. *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif.

Puren, Ch. 1990. Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères: enjeux historiques. *Les Langues modernes*, n°3, 1990, pp. 31-46. Paris: APLV.

Puren, Ch. 2006. Explication des textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. (en ligne sur le site de l'APLV).
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>

Ricoeur, P. 1986. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil.

Schaeffer, J-M. 1999. *Pourquoi la fiction?* Paris: Éditions du Seuil.

Widdowson, H.G. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues* Paris: Hatier-Crédif.

Pré-projet de recherche – année 2011

Les pratiques de la méthodologie du FOS⁴ intégrées dans un cours de FLE (français langue étrangère) en tant qu'indicateur permettant d'identifier la motivation et l'intérêt des apprenants pour la langue française et de réfléchir sur la réalité et la place de cette méthodologie dans l'enseignement / apprentissage du français en Uruguay à l'heure actuelle

Alejandro Santoro
 Seminario Investigación CELEX

Mots clés: adaptation - besoins - diversité - motivation - rentabilité

Justification

Une langue étrangère devient au fil du temps un outil, un savoir-faire qui permet d'interagir dans un contexte précis selon les besoins de communication. L'émergence et le développement du FOS ne fait que renforcer ce constat et conduit un bon nombre de didacticiens à affirmer que tout enseignement du français a ses objectifs spécifiques. Ainsi, le FOS, qu'il soit considéré comme dissout dans le FLE ou bien comme une didactique spécifique à part entière, occupe une place récurrente et stratégique dans le processus d'enseignement-apprentissage lorsque l'apprentissage d'une langue étrangère est envisagé moins comme l'acquisition d'un savoir dans cette langue que comme un agir avec cette langue.

“D'une manière générale, il n'y a plus d'autre enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques. [...]. Et, d'ailleurs, que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète” (Drouère, M., Porcher, L., 2003 : 8)

Cette idée d'utilisation dans la vie concrète nous permet d'affirmer que, même si le FOS est à priori à visée professionnelle, il y a, si l'on tient compte de la diversité du public, autant de FOS que d'activités humaines: “ces publics apprennent DU français et non pas LE français” (Lehmann (1993: 115). L'apprenant, y compris son univers et ses

⁴ Français sur objectifs spécifiques

caractéristiques individuelles, devient donc le centre des activités pédagogiques en FOS, celles-ci étant orientées vers ses besoins communicatifs. Le FOS entretient donc avec le contexte socio-langagier un rapport très étroit pour déterminer les besoins/ objectifs et la motivation de l'apprenant, ce qui exige une adaptation des moyens d'enseignement à ces besoins, essentielle pour mieux répondre aux attentes de départ.

Centrée sur trois axes principaux, à savoir, l'apprenant, ses caractéristiques individuelles, ses besoins et ses motivations, l'enseignant, en tant qu'observateur très attentif de ces éléments et le contexte institutionnel et socioculturel dans lequel sont développées les pratiques du F.O.S., notre recherche s'inscrit dans une voie de réflexion qui vise à analyser dans quelle mesure ces pratiques permettent d'identifier les motivations et l'intérêt du public pour la langue française et de déterminer la place que la méthodologie FOS occupe de nos jours dans l'enseignement / apprentissage du français en Uruguay.

Questions

Un bon nombre de questions surgissent autour de notre sujet de recherche: Quelle représentation se fait l'apprenant de la langue française? Quelle représentation se fait l'enseignant de la méthodologie du FOS? Quel rôle joue le FOS et quelle est sa place dans les pratiques de classe? Fait-il partie d'une démarche centrée sur le FLE ou tient-il une place principale dans l'enseignement de la langue? Quelle est la démarche-type d'élaboration d'un cours de FOS? Y a-t-il harmonisation/variation quant aux pratiques du FOS dans les différentes institutions? La démarche-type du FOS permettrait-elle d'avoir une approche plus précise de la motivation des apprenants? Dans quelle mesure cette motivation peut-elle être révélatrice de la réalité socioculturelle des apprenants, et de leurs priorités, et en même temps de la place occupée par le FOS actuellement dans notre société?

Les réponses à ces questionnements vont nous permettre de mieux encadrer notre recherche quant à la définition de son objet et de ses objectifs.

Hypothèse

Les pratiques du FOS s'inscrivent traditionnellement dans le cadre de demandes ciblées et tiennent compte de l'homogénéité du public-destinataire qui cherche un même objectif de communication; c'est le cas concret du FOS centré sur le domaine professionnel et plus précisément sur le monde de l'entreprise. Cependant, ces pratiques peuvent s'inscrire dans une dimension bien plus large selon les conditions dans lesquelles évolue l'enseignant de FOS, qui peut se trouver face à un public très diversifié et ayant des besoins très hétérogènes. Une démarche-type s'impose dans les deux cas quant à l'élaboration d'un programme de FOS. Cette démarche-type comporte, selon Mangiante et Parpette (2004) les étapes suivantes : demande de formation, analyse des besoins, collecte des données, analyse des données et élaboration des activités pédagogiques. Nous nous centrerons sur la deuxième étape car notre hypothèse repose sur l'idée que les besoins et la motivation de l'apprenant, derrière lesquels il y a toute une réalité socioculturelle, se manifestent avec plus d'évidence dans un cours où il y a implication de la méthodologie du FOS, circonscrite dans une perspective actionnelle et encadrée dans une approche communicative, que dans un cours traditionnel de FLE où besoins et motivation passent souvent inaperçus. Nous cherchons à savoir dans quelle mesure ces besoins, ces motivations sont représentatifs de l'intérêt porté à la langue française par l'apprenant, dans le cadre du FOS, ce qui nous permettra de mieux connaître également la réalité et la place du FOS dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en Uruguay.

Cadre théorique

Une série de concepts-clés autour du FOS nous permettront d'étayer notre analyse sur la question relative aux pratiques du FOS en tant qu'indicateur de motivation chez l'apprenant, de l'intérêt de celui-ci pour le français et de la place du FOS dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en Uruguay. Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Galissou 2003: 109), définit le FOS comme suit: "Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures".

La frontière entre le français de spécialité et le FOS semble donc être très diffuse, frontière qui sera clairement délimitée par Mangiante et Parpette (2004). À la définition de français de spécialité précitée, ces auteurs opposent celle de FOS: "Le terme Français sur Objectif Spécifique, en revanche, a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité" et ils vont encore au-delà: "La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. [...]. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis" (Mangiante et Parpette 2004: 17).

Quelques notions-clés

Diversité.- À partir de la définition de FOS nous pouvons dire que chaque demande est donc considérée en FOS comme unique, ce qui nous conduit nécessairement à l'idée de diversité si l'on tient compte de la diversification du public. Denis Lehman (1980:124) abordait cette question pour l'étude du français fonctionnel: "Ce qui caractérise d'abord ces publics est l'extrême diversité des situations et des besoins [...], on serait tenté d'avancer qu'il n'y a pas deux situations véritablement semblables". Cette diversité nous permet d'affirmer également qu'il y a autant de FOS que d'activités humaines.

Besoins.- Centrées donc sur l'apprenant et ses objectifs, les activités pédagogiques en FOS cherchent à identifier ses besoins communicatifs précis. Lehmann (1993: 7) regroupait au début des années 90 les caractéristiques générales des apprenants de FOS et mettait en évidence l'importance de leurs besoins: "ces publics se caractérisent à la fois par leur très grande diversité, par le fait qu'ils ont des besoins précis en matière de capacités langagières visées".

Motivation et adaptation.- Les besoins nous renvoient nécessairement à l'idée de motivation et d'intérêt de l'apprenant pour le FOS. Cette motivation, le plus souvent professionnelle ou sociale, est renforcée par la notion de rentabilité de l'apprentissage - nous utilisons le terme 'rentabilité' dans le sens d'autonomie atteinte par l'apprenant au cours de sa formation-, considérée comme un "capital", terme qui nous renvoie au terme d'unités capitalisables" de Richterich (1985). Une réponse aux attentes de départ des apprenants s'avère donc essentielle: "On connaît l'argument: pour bien apprendre une langue, il faut être motivé ; un des facteurs essentiels de motivation est l'adaptation des moyens d'enseignement aux besoins d'apprentissage des apprenants. Il convient donc de connaître ces derniers pour pouvoir ensuite définir les premiers" (Richterich 1978: 4).

Le terrain conceptuel étant pour l'essentiel déblayé, nous allons pouvoir nous centrer sur

l'apprenant et ses caractéristiques, le contexte socioculturel et la situation d'apprentissage dans laquelle il se trouve immergé et l'enseignant en tant qu'observateur des caractéristiques de son public d'apprenants. La prise en compte du cas par cas en ce qui concerne le profil et les besoins spécifiques des apprenants ainsi que les diverses situations d'apprentissage est, de toute évidence, une tâche complexe.

Si nous avons retenu le profil de l'apprenant de FOS décrit par Mangiante et Parpette (2004: 6), selon lesquels "ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois", nous considérons que ce portrait peut être élargi du moment où les apprenants et leurs besoins d'apprentissage peuvent être très divers. Certes, un enfant, par exemple, qui a besoin d'apprendre ou de s'entraîner en français sur le court terme en vue de passer un examen d'admission dans un établissement français, n'exigerait-il pas une préparation spécifique visant cet objectif concret? Un adolescent désireux de se présenter à un examen international de français n'exigerait-il pas également un entraînement encadré dans une démarche spécifique? Un apprenant de FLE, quel que soit son âge, n'aurait-il pas eu comme motivation première son intérêt pour une ou plusieurs manifestations culturelles (littérature, musique, arts plastiques, etc.), ce qui amène l'enseignant à élaborer des activités spécifiques intégrées au plan d'activités de FLE pour répondre, sur le moyen terme, à ce besoin latent?

Y aurait-il donc un enseignement sans objectif spécifique? Y aurait-il des apprenants sans motivation ou bien n'ayant pas un besoin spécifique? Les apprenants dits "généralistes" poursuivent-ils leurs études en FLE sans avoir un but précis? Notre étude est centrée sur le cas du FOS car les besoins communicatifs se manifestent de manière plus explicite en FOS qu'en FLE. Certes, à notre connaissance, en FLE les besoins ne sont pas toujours pris en compte pour des questions de temps ou de moyens et risquent de passer inaperçus, avec les conséquences inhérentes sur la motivation de l'apprenant. Or, quel que soit le degré de visibilité de ces besoins, l'idée du communicatif est très présente dans l'un et dans l'autre cas. Le FOS aussi bien que le FLE s'inscrivent dans la méthodologie communicative prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui nous renvoie à la notion de tâche (CECR 2001: 121): "Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières".

En même temps, la notion de tâche s'inscrit dans la perspective actionnelle promue par le CECR (2001: 15): "La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification".

Deux éléments sont mis en évidence dans ces définitions: d'une part, le rapport entre langage et action. Lorsqu'on dit "action", on aurait tendance à penser immédiatement au

domaine du travail, auquel se circonscrit traditionnellement le FOS. Par contre, vu la diversification du public, nous envisageons le FOS au-delà du champ strictement professionnel car l'idée d'un agir avec la langue comprend un éventail bien plus large que celui d'un domaine en particulier. Du moment où il y a un besoin communicatif, un objectif spécifique, il y a nécessairement, à nos yeux, une action impliquée.

D'autre part, l'idée de contexte social est un élément essentiel pour notre étude car, à notre avis, cette notion comprendrait une double connotation que l'on pourrait appeler "de destination" et "de provenance". La première renvoie au rapport étroit existant entre contexte socio-langagier et FOS au moment de définir les besoins / objectifs, rapport qui a été étudié par de nombreux didacticiens ; c'est le contexte dans lequel auront lieu les actes de paroles permettant de reproduire le savoir-faire dans un domaine spécifique.

La deuxième, qui nous intéresse particulièrement, s'éloignerait du sens de "contexte d'application" et s'approcherait plutôt de la notion de contexte socioculturel de provenance de l'apprenant, qui nous permettrait de déterminer les facteurs ayant éveillé son intérêt et sa motivation pour la langue française. Nous élargissons également le sens de contexte à celui de cadre institutionnel afin d'observer les variations institutionnelles dans les approches quant aux pratiques du FOS.

C'est donc en nous centrant sur l'apprenant, ses besoins, sa motivation, son contexte (socio-langagier, socioculturel et institutionnel) et ses caractéristiques individuelles que nous cherchons à connaître de plus près la réalité et la place du FOS dans l'enseignement / apprentissage du français en Uruguay.

Bibliographie provisoire

Cadre commun de référence pour les langues. 2001. Paris: Didier.

Drouère, M., Porcher, L. 2003. Introduction. A propos d'objectifs. *Les cahiers de l'Asdifle. Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifiques)?* n°14.

Elliot, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Galisson, R. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.

Lehmann, Denis. 1980. Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français. Galisson, R. *Lignes de force du renouveau actuel en D.F.L.* Paris: Clé International.

Lehmann, D. 1983. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Madrid, D.(2001. Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.) *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería. pp. 11-45.

Mangiante, J-M. et Parpette, C. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.

Mangiante, J-M. et Parpette, C. Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter. (<http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>)

Puren, C. 2002. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, n° 3/2002 juil.-août-sept. 2002. Paris : APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes. pp. 55-71.

Richterch, R. 1978. L'analyse des besoins langagiers. *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes pour adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. p.4.

Richterch, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette

(coll.F).

Richer, J-J. 2008. Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée? *Synergies Chine* n° 3. pp. 15-30.

Références bibliographiques

Cárdenas, M. L. 2008. Un nuevo reto del formador: el asumir el papel de docente investigador. Gil, G. & Viera-Abrahão, M. H. *Educação de professores de línguas- os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. pp. 45-59.

Díaz, G. 2010. Teoría y teoría en la educación de docentes: de la praxis a la investigación. *3er. Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo. pp. 231-237. ISBN 978-9974-688-40-7.

Mizukami, M. G. 2003. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. Lazzari, R. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP. 2003. pp. 201-232.

Galisson, R. & Puren, Ch. 1999. *La formation en questions*. París. Clé International.

Galisson, R. 1994. Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *ELA. Études de linguistique appliquée*. Didactologie des langues cultures. N° 95. Julio-setiembre 1994. pp. 119-159.

Puren, Ch. 2001. Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures. *ELA. Études de linguistique appliquée*. N°s 123-124. pp. 393-418.

Puren, Ch. 2002. Didactique des langues-cultures et épistémologie. Borg, S. (Coord.) *Synergies Brésil n° 3. Du français langue étrangère au français langue internationale*. Publication Didier/ Gerflint. Brésil: Université Fédérale de Santa Catarina. pp. 36-51.

Sturm, L. 2008. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. Gil, G. & Viera-Abrahão, M. H. *Educação de professores de línguas- os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. pp 339-350.

Zeichner, K. 1993. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

Laura Masello es Doctora en Ciencias del Lenguaje (Universidad Nacional de Córdoba), Licenciada en Letras Modernas con especialidad en Literatura Francesa (Université de Bordeaux III). Especialista en Enseñanza del Portugués Lengua Extranjera (Universidad de la República y Universidade Estadual de Campinas). Directora del Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la República, donde se desempeña como Profesora Agregada de portugués y Profesora Adjunta de francés (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Facultad de Derecho, Carrera de Traductorado). Tiene múltiples ponencias y conferencias en congresos así como publicaciones sobre enseñanza de lenguas extranjeras, literatura comparada y traducción. Dirige varios proyectos de investigación y enseñanza.